

ПРЕДИСЛОВИЕ

Образовательная сфера нацелена на повышение грамотности граждан, расширение кругозора, усиление уровня исследовательской активности. Современный рынок устанавливает жесткие требования к квалификации, компетенциям будущих специалистов, соответствующим последним тенденциям развития образования, науки, техники.

Задачей образовательной системы является повышение инновационной активности, что обеспечит рост потенциала учреждений образования, повышение конкурентоспособности выпускников, развитие научно-инновационных компетенций, навыков генерирования и проектирования идей.

Инновационные методики, технологии обучения, научно-исследовательская, инновационная деятельность позволят развить новые векторы научно-образовательной, инновационной инфраструктуры, обусловят формирование качественных характеристик будущих специалистов, гибких и адаптируемых к запросам современного рынка труда.

В. В. Климук

Т. В. Азарко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ВИКТИМНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФЕНОМЕН ВИРТУАЛЬНОЙ И РЕАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Введение. Проблема виктимности остро стоит перед современным обществом. Данный социально-психологический феномен отражает не только предпосылки различных слоев населения становиться жертвами как физического, так и психологического нападения, но и отражает тенденцию в поведении человека, присущую в большей степени «психологическому ребенку» (по Э. Берну) [1], чем взрослой состоявшейся личности, осознающей и способной защищать свои психологические и физические границы. Анализ научных исследований показывает, что виктимность характерна личности незрелой, не до конца сформированной.

Основная часть. Согласно Т. Е. Яценко, виктимное поведение представляет собой воспроизводство в межличностных отношениях модели поведения жертвы, для которой характерен низкий уровень субъектности на когнитивном (осмысление себя в категориях «слабый», «беспомощный», «ведомый», «подчиняющийся» и пр.), эмоциональном (переживание жалости, сострадания к себе) и поведенческом уровнях (уклонение от ответственности за свою жизнь, от принятия решений, позиционирования своей самости) [4; 5].

Труды современных авторов показывают, что для виктимной личности характерны черты, которые в совокупности складываются в типичную модель поведения. Прежде всего это трудности и боязнь принимать решения, потребность в любой жизненной ситуации руководствоваться советом и поддержкой других людей,

делегируют другим людям ответственность за свою жизнь (за поступок, за принятие решения и др.). Люди с виктимной моделью поведения зачастую дают право окружающим распоряжаться своей жизнью: делают неприятные для себя вещи, поступки в ущерб своим интересам и потребностям. Пытаясь таким образом не оказаться вне социального контакта, так как без взаимодействия, в одиночестве они чувствуют себя беспомощно, дискомфортно, растерянно и тревожно. Не отказываются от контактов даже в ситуации деструктивных взаимоотношений. Личности с виктимными чертами присуща потребность во что бы то ни стало восстановить положительное отношение к себе, если в какой-то момент в ее адрес звучала критика или неодобрение, даже если это нарушит личностные границы.

Также важен тот факт, что человек с моделью виктимного поведения многие свои эмоции подавляет. Но, как известно, подавленные эмоции никуда не исчезают, они накапливаются и в один момент прорываются в виде злости, агрессивных актов, которые затем трансформируются в чувство вины и стыда.

У виктимной личности отсутствует чувство личностной значимости, нарушено осознание и выражение себя, своих эмоций, чувств. Во взаимоотношениях присутствует тенденция к симбиозу, отношениям типа «я — это ты, ты — это я», общение с другим человеком приводит к поглощению.

Жизнь виктимной личности сосредоточена на том, чтобы быть или казаться «хорошим», угадывать и удовлетворять желания окружающих, быть своеобразным психологическим «мучеником», который посвятил всю свою жизнь другим, а взамен ничего не получил. Отличительной чертой виктимной личности является и тот феномен, что эти люди ставят себя в центр событий с постоянным непомерным расширением ответственности за чувства, эмоции, состояния, мысли, жизнь других людей.

О. О. Андронникова отмечает, что виктимное поведение «...отклонение от норм безопасного поведения, реализующееся в совокупности социальных, психических и моральных проявлений» [2].

В современном обществе виктимность возникает не только в реальном взаимодействии, но и виртуальном. Термин «виртуальная виктимность» предложен Т. Е. Яценко [6].

Если анализировать слово «виртуальный», то для русского языка оно является достаточно новым и в своем значении отражает нечто надуманное, симулирующее и отсутствующее в материальной реальности. Это образ материального. А словосочетание «виртуальные отношения» в противовес словосочетанию «реальные отношения» предполагает ту специфику выстраивания взаимодействия с другим человеком, когда нет непосредственного контакта, когда не приходят на помощь в общении такие невербальные средства общения, как прикосновение, физическое взаимодействие.

Можно сказать, что виртуальные отношения — это те отношения, которых нет в реальной жизни, реализация их обусловлена возможностями компьютерных программ. И здесь феномен виртуальной реальности отражает ее значение в том смысле, что это реальность не «здесь и сейчас», не непосредственно через физический контакт, а опосредованно через компьютерные программы. В этом смысле «виртуальная реальность» приобретает значение несуществующей, нереальной реальности, выпадая из ряда обыденного восприятия и насыщаясь художественным оттенком.

В этом отношении интересны исследования С. А. Фалкиной [3], которая выделила следующие черты личности подростков с виртуальной виктимностью. Для подростков, демонстрирующих высокий уровень представленности модели агрессивного виктимного поведения, интернет-пространство становится площадкой для реализации их способностей, творческих замыслов, самопрезентации личностных особенностей. Но при этом существует и обратная сторона этой активности: данная самопрезентация и самореализация могут носить деструктивную направленность, в рамках которой может демонстрироваться агрессивность к определенным пользователям, могут преднамеренно создаваться или провоцироваться ситуации конфликта и непонимания. Подростки с данным типом виктимного поведения с учетом мотивационной направленности могут создавать «опасные материалы» (порнография, изображения и тексты сексуального, экстремистского характера, призывы к насилию и др.).

Подростки, демонстрирующие высокий уровень активного типа виктимного поведения (подростки со склонностью к само-

повреждающему и саморазрушающему поведению), в виртуальном взаимодействии будут демонстрировать такие черты, как жертвенность, связанную с активным поведением, провоцирующей ситуации виктимности через те просьбы, обращения, которые реализуются в Сети. Активные потерпевшие могут демонстрировать один из двух видов поведения: провоцирующее (стимуляция других людей к применению по отношению к ним агрессии) и самопричиняющее (рискованное поведение). Как пример данного поведения — это размещение откровенной информации о себе и своей семье в сети Интернет, включение в число виртуальных людей лиц, вызывающих сомнения на предмет их надежности, что может приводить к столкновению с насилием не только в пространстве Интернета, но и в реальной жизни подростков. Подростки с самоповреждающим типом виктимного поведения имеют более высокие показатели вовлеченности в интернет-пространство, лучшие инструментальные навыки для овладения нормами интернет-сети.

Еще одна модель виктимного поведения — модель инициативного типа, когда подростки демонстрируют гиперсоциальное виктимное поведение, при котором их положительные поступки, сверхнормативность обращают на молодых людей внимание агрессоров. Пользователи данного типа считают невозможным уклониться от вмешательства в конфликт, даже если это может оказать влияние на их здоровье или жизнь. В общении на форумах, в группах они проявляют отзывчивость, принципиальность, требовательность, готовность рисковать. Пользователи этого типа отличаются нетерпимостью к формам поведения, нарушающим нормы социального общения.

Помимо активных моделей виктимного поведения существует и модель пассивного типа, когда подросток характеризуется зависимым поведением, при котором им демонстрируется высокий уровень моральной нормативности, ощущение социальной изоляции и отсутствие социальной поддержки, а также невключенность в социум. Нарушенное социальное взаимодействие в реальной жизни приводит к тому, что подросток ищет в сети Интернет поддержки и включения в социум. Для данной группы виктимных подростков характерно зависимое, беспомощное поведение, кото-

рое приводит к тому, что пользователи данной группы обращаются за советом и помощью в различные группы и форумы. При этом они вовлекаются в различные, зачастую напряженные ситуации для того, чтобы получить сочувствие и поддержку окружающих, в социуме играют роль жертвы и не оказывают сопротивления преступникам по различным причинам.

Подростки с высоким уровнем развития модели некритического типа в своем интернет-взаимодействии демонстрируют черты неосмотрительности, неумения правильно оценивать жизненные ситуации в реальном и виртуальном взаимодействии. Для них характерна тенденция к неразборчивости в знакомствах, доверчивости, легкомыслию. Подростки, у которых ярко выражен данный тип виктимного поведения, склонны к идеализации людей, оправданию негативного поведения других, игнорируют опасность.

Заключение. Для всех виктимных личностей характерны психологические черты инфантильности, зависимости, напряженности во взаимоотношениях с социумом. Виктимность личности проявляется как в реальном взаимодействии, так и в виртуальном. И последствия ее одинаковы при любых обстоятельствах — человек становится жертвой.

Список цитируемых источников

1. Берн, Э. Трансакционный анализ в психотерапии / Э. Берн. — М. : Эксмо, 2008. — 256 с.

2. Андронникова, О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. О. Андронникова ; Новосиб. гос. экон. ун-т. — Новосибирск, 2005. — 213 с.

3. Фалкина, С. А. Психологические характеристики подростков, склонных к виктимному поведению в интернет-сети [Электронный ресурс] / С. А. Фалкина // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-harakteristiki-podrostkov-sklonnyh-k-viktimnomu-povedeniyu-v-internet-seti> . — Дата доступа: 25.01.2019.

4. Яценко, Т. Е. Карьерные ориентации виктимных студентов / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2018. — № 10. — С. 52—59.

5. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.

6. Яценко, Т. Е. Психологическая диагностика виктимности в подростковом и юношеском возрасте: новый психодиагностический инструментарий / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифирович, Н. К. Плавник // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием ; под науч. ред. В. И. Кочурко, Т. Е. Яценко. — Барановичи : БарГУ, 2019. — Вып. 8. — С. 19—26.

УДК 159.99

Т. В. Азарко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ВИРТУАЛЬНАЯ ВИКТИМНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР КИБЕРБУЛЛИНГА

Введение. Спецификой современного общества является тот феномен, что в нашу повседневность вошёл Интернет с его виртуальным миром. Этот мир втянул в себя не только взрослых, но и подростков, заменив для них живое общение на общение, опосредованное электронными средствами связи. Благодаря появлению Интернета возникло такое социально-психологическое явление, которое получило название «виртуальное общение» [3]. Оно стало для многих дополнительным ресурсом в общении и открыло новые социальные возможности.

Распространенность Интернета и потребность обучающихся подросткового и юношеского возраста в общении в социальных сетях сочетается у них с отсутствием пользовательской компетентности и осознания необходимости соблюдения этики общения в Сети. Это касается как непосредственного общения, так и общения онлайн, так как, несмотря на изменяющийся окружающий материальный мир, ведущей деятельностью, в которой наиболее интенсивно развивается подрастающий молодой человек, по-преж-

© Азарко Т. В., 2019

нему остается общение со сверстниками [1; 2]. У них еще нет опыта безопасного общения в таком пространстве, где при гарантированной анонимности хочется испытать границы дозволенного. Обучающиеся считают возможным перенести в киберпространство знакомые для своего возраста модели взаимодействия в группе: «отвержение и травля индивидуума группой», «изоляция и самоизоляция» и др. И если буллинг характеризуется тем, что это преднамеренная и непосредственная систематически повторяющаяся травля, акты агрессии, включающие неравенство власти или силы, то кибербуллинг отличается своей виртуальной опосредованностью.

Основная часть. Согласно Т. Е. Яценко, «виктимность повышает склонность личности к суррогатным способам удовлетворения потребностей в принятии, любви и внимании, переживании своей самодостаточности и значимости для других людей, фрустрированных в реальной среде; обуславливает обращение к непродуктивным стратегиям совладания со стрессовыми и трудными жизненными ситуациями; осложняет формирование временной перспективы личности; обуславливает снижение психологической безопасности социальной среды (воспроизводство модели отношений “жертва—преследователь” в социальных институтах, непреднамеренное научение виктимному поведению детей)» [6—8].

Выделяют психологические аспекты кибербуллинга, связанные со своеобразием виртуальной среды и отличающие его от традиционной травли:

- анонимность и безликость преследователя и возможность у него постоянно преследовать свою жертву;
- жертва киберагрессии и кибертравли старается скрыть факты преследования от родителей и взрослых из-за страхов, что будет ограничена в доступе к компьютеру, телефону и, как следствие, лишена возможности общаться со сверстниками;
- огромное число и обезличенность свидетелей травли, сочетающееся с отсутствием наказания за подобные действия и разделением ответственности за травлю [5].

Современные исследователи рассматривают следующие основные формы кибербуллинга: флейминг, гриферство, троллинг, кле-

вету, выдачу себя за другого, раскрытие секретов и мошенничество, исключение — остракизм, киберсталкинг, секстинг [3].

Учеными уже давно доказан тот факт, что психологические последствия физического насилия над детьми могут проявляться в различных психологических отклонениях. Все дети, подвергшиеся физическому насилию, чувствуют себя травмированными и чрезвычайно отягощены психологически своими переживаниями. И это актуально как для акта буллинга, так и для акта виртуального насилия в форме кибербуллинга.

И поэтому на сегодня учеными активно изучается вопрос о том, почему кибербуллинг стал возможным.

Ряд исследователей видит корень проблемы в извечной теме жертв и агрессоров. В реальном взаимодействии есть личности-агрессоры и виктимные личности, для которых характерно жертвенное поведение, неумение за себя постоять. И здесь мы можем провести определенную параллель, анализируя реальное и виртуальное взаимодействие. Кибербуллинг возможен именно потому, что в общении онлайн есть агрессоры и виктимы [2].

Виктимность — это особенность поведения, определенные личностные характеристики и проявления, которые ненамеренно провоцируют на себя агрессию со стороны других людей [4].

С позиции идей социальной психологии виктимное поведение — это отклонение, основанное на таких факторах, как предрасположенность, внешние обстоятельства; влияние социума.

Виктимность, как проявление социально-психологических качеств, в большей степени наблюдается в подростковом и юношеском возрасте. Не до конца сформированная личность чаще взрослых становится жертвой негативных обстоятельств, явлений, людей.

Виктимная личность может проявлять себя по-разному: в эмоциональной неустойчивости, тяге к подчинению, сложностях в общении, искаженном восприятии своих чувств и т. д. Если люди склонны неправильно реагировать на ситуацию опасности, то они, скорее всего, попадут в ситуацию, где будут жертвами [4].

Личную виктимную принадлежность определяют такие качества индивида, как покорность; внушаемость, доверчивость; неосторожность и легкомыслие; неумение постоять за себя [4].

Мы уже отмечали тот факт, что для подросткового и юношеского возраста ведущей деятельностью является общение со сверстниками, а это значит, что все, что связано с межличностными отношениями, является максимально значимым и эмоционально нагруженным. Общение со сверстниками предполагает стремление подростком занимать статусно значимую позицию в своем социальном окружении, а также страх отвержения сверстниками. Эти факторы способствуют тому, что обучающиеся могут использовать неэффективные способы взаимодействия для достижения целей общения, таких как конформизм, манипулятивное поведение. Использование неэффективных способов взаимодействия повышает риск развития социально-психологической дезадаптации обучающихся. В связи с этим перед педагогами и психологами-практиками актуальным представляется вопрос формирования и развития ассертивности обучающихся.

Заключение. Проблема, которая является сегодня актуальной для многих направлений науки, — проблема кибербуллинга — берет свое начало в личностной обусловленности жертвы-виктима и агрессора и является продолжением вопроса о предпосылках для развития виктимной личности.

Список цитируемых источников

1. Андронникова, О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. О. Андронникова ; Новосиб. гос. экон. ун-т. — Новосибирск, 2005. — 213 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : ЭКСМО, 2004.
3. Макарова, Е. А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления / Е. А. Макарова, Е. Л. Макарова, Е. А. Махрина // Рос. психол. журн. — 2016. — Т. 13, № 3. — С. 293—311.
4. Одинцова, М. А. Психологические особенности виктимной личности / М. А. Одинцова // Вopr. психологии. — 2012. — № 3. — С. 59—68.
5. Профилактика кибермоббинга и кибербуллинга в среде несовершеннолетних : метод. пособие / Т. А. Дегтева [и др.]. — Ставрополь : Параграф, 2017.
6. Яценко, Т. Е. Предрасположенность виктимных мальчиков подросткового возраста к интернет-аддикции / Т. Е. Яценко // Социальная реальность виртуального пространства : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Иркутск,

20—23 сент. 2019 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; под общ. ред. О. А. Полношкевич, Г. В. Дружинина. — Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. — С. 192—195.

7. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.

8. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.

УДК 159.99

П. В. Андрущенко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СКЛОННОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОКРАСТИНАЦИИ

Введение. В условиях современной, набирающей темпы информатизации с ее возможностью мгновенного получения необходимых сведений в сети Интернет сопутствующая ей психологическая нагрузка может приводить к неэффективному распределению времени. В связи с этим все большее распространение получает феномен прокрастинации — склонности личности к добровольному систематическому промедлению, откладыванию важных и актуальных дел и задач «на потом» [1].

Предрасположенность к отсрочиванию выполнения запланированных дел признают за собой около 95 % взрослых жителей западных стран, при этом четверть из них считают подобную склонность хронической [2]. Согласно результатам ряда исследований [3], устойчивая прокрастинация наблюдается у 15—25 % людей во всем мире. При этом прокрастинации подвержены как мужчины, так и женщины [4; 5].

© Андрущенко П. В., 2019

Актуальным является изучение проблемы прокрастинации в студенческой среде, поскольку академическая прокрастинация считается самой распространенной и обусловлена высокой частотой встречаемости академической прокрастинации у данной категории людей [6]. По данным В. С. Ковылина, от 46 до 95 % студентов являются прокрастинаторами.

Исследования на белорусской выборке отражают распространенность прокрастинации среди студентов, хотя и в меньшей степени [7; 8].

Исходя из такой статистики, необходимо пристальное изучение специфики явления прокрастинации и ее влияния на деятельность обучающегося.

Основная часть. В научный оборот термин «прокрастинация» был введен П. Рингенбахом в 1977 году. Первые попытки объяснения явления в рамках когнитивного подхода и непосредственные клинические наблюдения описаны в исследовании А. Эллиса и В. Кнауза [9]. Разработано несколько классификаций прокрастинации (Дж. Феррари, Н. Милгрэм, А. Х. Чу и Дж. Н. Чой) [4; 10; 11]. Число исследований, направленных на изучение феномена прокрастинации, существенно возросло.

В рамках психодинамического подхода природа прокрастинации лежит в последствиях детских травм и проблем в отношениях с родителями. Бихевиористы рассматривают причины в иррациональных стратегиях поведения прокрастинатора. Представители когнитивного подхода выделяют иррациональные убеждения, заниженную самооценку и неспособность к самостоятельному принятию решений как основные причины прокрастинации.

Большинство авторов западной школы отмечают негативное воздействие прокрастинации на успешность выполнения деятельности и ее продуктивность, а также острые эмоциональные переживания, вызванные чувством вины, неудовлетворенностью результатами и собственным неуспехом.

Классификацию с делением прокрастинаторов на активных и пассивных предлагают А. Х. К. Чу и Дж. Н. Чой. Активные прокрастинаторы — это те, кто откладывает выполнение актуальных задач в целях избегания негативных переживаний, пассивным комфортно работать в условиях сжатых сроков [11]. Дж. Феррари

в собственной классификации делит прокрастинаторов на три типа: «искателей острых ощущений» (предпочитают выполнять дела в последний момент для получения заряда эмоций), «нерешительных» (неспособность взять на себя ответственность за результат) и «избегающих» (стремление избежать как задач, так и оценок результата) [4].

П. Стил закладывает в основу прокрастинации импульсивность личности, т. е., чем выше ее уровень, тем выше склонность человека поддаваться на различные соблазны, тем самым откладывая выполнение задачи [2]. Также Стилом разработана теория временной мотивации, которая подразумевает тенденцию личности к прокрастинации в случаях низкой субъективной оценки результативности задачи. Деятельность, которая считается бесполезной, заменяется на ту, которая кажется индивиду наиболее подходящей, наиболее полезной для него именно в данный момент времени.

Изучение феномена в отечественной науке началось относительно недавно. Одной из проблем является размытость границ понятий лени и прокрастинации. Е. П. Ильин выделяет два типа прокрастинаторов: «напряженные» (характерен высокий уровень тревожности, беспокойства, чувства вины и т. д.) и «расслабленные» (выполняют те дела, которые приносят удовольствие) и рассматривает «лень» как одну из форм прокрастинации [12].

Т. Посохова предлагает разделять прокрастинатора и «ленивого», выделяя следующие компоненты лени, не свойственные прокрастинации: отсутствие потребности что-либо делать, отсутствие стремлений к соревнованию, успеху, равнодушие к тому, что происходит вокруг. При сходном поведении (невыполнении необходимых дел) прокрастинатор имеет негативный эмоциональный настрой и ярко выраженное стремление к успеху, заинтересован в исходе и результатах своего дела [13].

Я. И. Варваричева раскрывает понятие «активного» типа прокрастинации. Такой человек получает острые ощущения в условиях дефицита времени, ощущая мобилизацию сил, чувство полной сосредоточенности и повышение активности психических процессов [14]. На прокрастинатора «пассивного» типа нарастающий страх перед негативными последствиями чаще всего

оказывает не мобилизующее, а парализующее воздействие, заставляя откладывать задачу снова и снова, создавая эффект «снежного кома».

Механизм образования «снежного кома», или «цикл промедления», описан Н. Шуховой. Цикл представлен в виде формулировок основных переживаний прокрастинатора и отражает основные характеристики прокрастинации (эмоциональный дискомфорт, высокая степень напряжения, мрачные предчувствия по поводу негативных последствий откладывания).

Н. Н. Карловская и Р. А. Баранова выделяют следующие индивидуально-личностные особенности, непосредственно связанные с прокрастинацией:

- 1) особенности когнитивной сферы (локус контроля, восприятие времени);
- 2) особенности эмоциональной сферы (тревожность, страх неудачи, чувство вины);
- 3) особенности поведения (несформированность навыков саморегуляции, учебных навыков, ригидность поведенческих паттернов, неорганизованность);
- 4) биологические факторы (низкая концентрация внимания, нейротизм) [15].

Согласно Дж. Бурка и Л. Юэн, прокрастинация является стратегией совладания с тревожностью, за которой стоят страхи различного происхождения:

- 1) страх неудачи (недостаток способностей, крушение надежд на профессиональную и личностную самореализацию);
- 2) страх успеха (потенциально стать центром внимания или участником конфликта интересов, вызвать зависть или раздражение, навлечь дополнительные обязанности);
- 3) страх потери контроля над ситуацией (заставить окружающих менять свои планы в пользу прокрастинатора);
- 4) страх чрезмерного обособления (создать иллюзию занятости для получения чужой помощи) [14].

Актуальна и тема взаимосвязи прокрастинации с перфекционизмом. Предполагается, что высокий уровень перфекционизма также может стать детерминантой откладывания деятельности. Для такого прокрастинатора характерно ставить перед собой

слишком сложную задачу, необъективно оценивая свои силы, что не позволяет достичь поставленной цели.

Заключение. Феномен прокрастинации — сложное психологическое понятие, которое не следует полностью отождествлять с нарушениями мотивационно-волевых процессов. Прокрастинация имеет место тогда, когда действие откладывается иррационально, без достаточных на то оснований, даже несмотря на осознание негативных последствий, которые непременно последуют за отсрочкой. Данная проблематика требует дальнейшего изучения и более глубоких исследований, которые позволили бы развить имеющиеся теоретические знания о природе прокрастинации, связанных с ней психологических феноменах и ее структуре.

Список цитируемых источников

1. Большой психологический словарь / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М. : АСТ : АСТ Москва ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.
2. *Steel, P.* Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? / P. Steel // *Personality and Individual Differences*. — 2010. — V. 48 (8). — P. 926—934.
3. *Kachgal, M. M.* Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations / M. M. Kachgal, L. S. Hansen, K. J. Nutter // *Journal of Developmental Education*. — 2007. — № 25. — P. 14—24.
4. *Ferrari, J. R.* Procrastination: Current issues and new directions / J. R. Ferrari, T. A. Pychyl // *Journal of Social Behavior & Personality*. — 2000. — № 15 (5).
5. *Schouwenberg, H. C.* Trait Procrastination and the Big Five Factors of Personality / H. C. Schouwenberg, C. H. Lay // *Personality and Individual Differences*. — 1995. — № 18 (4). — P. 481—490.
6. *Ferrari, J. R.* Compulsive procrastination. Some self-reported personality characteristics / J. R. Ferrari // *Psychological Reports*. — № 68. — P. 455—458.
7. *Яценко, Т. Е.* Взаимосвязь личностных черт и склонности к прокрастинации в юношеском возрасте / Т. Е. Яценко, Д. М. Ермолович // *Профессионализм и творчество в условиях транзитивности : Междунар. сб. науч. тр. — Магнитогорск, 2018. — С. 5—8.*
8. *Яценко, Т. Е.* Склонность к прокрастинации у студентов в период кризиса профессионального развития / Т. Е. Яценко, Я. С. Вольнич // *Актуальные проблемы совершенствования высшего образования : материалы XIII Науч.-метод. конф. с междунар. участием ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль, 2018. — С. 581—583.*
9. *Ellis, A.* Overcoming procrastination / A. Ellis, W. J. Knaus. — New York : New American Library. Institute for Rational Living, 1977. — P. 152—167.

10. *Milgram, N. A.* Correlates of academic procrastination / N. A. Milgram, G. Batori, D. Mowrer // *Journal of School Psychology*. — 1993. — № 31. — P. 487—500.

11. *ChuA, H. C.* Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance / H. C. ChuA, N. Choi // *Journal of Social Psychology*. — V. 145 (3). — P. 245—264.

12. *Ильин, Е. П.* Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 224 с.

13. *Посохова, С. Т.* Лень: психологическое содержание и проявления / С. Т. Посохова // *Вестн. СПбГУ* ; ред. Л. А. Вербицкая. — 2011. — Сер. 12, вып. 2. — С. 159—166.

14. *Варваричева, Я. И.* Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // *Вопр. психологии*. — 2010. — № 3.

15. *Баранова, Р. А.* Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности у студентов с разной академической успеваемостью / Р. А. Баранова, Н. Н. Карловская // *Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием*. — Омск, 2008.

УДК 378.146

И. А. Бартошевич

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ТВОРЧЕСТВО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. На современном этапе в условиях изменения приоритетов и социального заказа общества активно обсуждается вопрос о том, каким должен быть современный учитель, какими качествами, компетенциями, способностями он должен обладать. Среди различных характеристик, описывающих эффективную педагогическую деятельность современного учителя, значимой выступает творческий подход. Современному обществу сегодня необходим учитель, способный не только доступно воспроиз-

водить готовые, усвоенные за период обучения в учреждении высшего образования знания, но и приносить в образовательный процесс новое, оригинальное, способствующее повышению качества подготовки обучающихся. Как субъект педагогического процесса, обладающий творческими способностями, учитель формирует творческую личность обучающегося, готовит его к «обучению через всю жизнь», а не раз и на всю жизнь». Творчество выступает предпосылкой успешной профессиональной деятельности учителя, основой познавательного развития обучающихся.

Основная часть. Специфика преподавания учебных предметов влияет на характер творческой деятельности учителя. Своеобразие учителей разных учебных предметов заключается в том, что у них складывается особое восприятие окружающего мира через призму своего предмета. Учитель иностранного языка имеет ряд преимуществ перед другими учителями-предметниками в организации и осуществлении творческой педагогической деятельности.

Во-первых, язык является творческим по своей природе. Иностраный язык невозможно выучить, языком можно только овладеть. Одна и та же мысль может быть выражена различно, вызывая различную ответную реакцию. Любое слово, фраза, предложение, созданное в момент речи, может быть переформулировано, изменено в соответствии с намерениями говорящего, целью коммуникации.

Во-вторых, изучение иностранного языка не ограничено другими областями знаний. Учитель иностранного языка может планировать и проводить урок на различные темы (например, личность, жилье, свободное время), используя язык в качестве средства коммуникации, средства развития познавательных способностей обучающихся.

В-третьих, изучение иностранного языка может легко вовлечь учащихся в процесс решения творческой задачи. Под творческой задачей мы понимаем близкую к реальности ситуацию, позволяющую применить усвоенные знания, сформированные умения в новых условиях для ее нестандартного решения. Таким образом, иностранный язык как учебный предмет обладает значительным потенциалом в реализации творческой деятельности учителя, формировании творческой личности обучающихся.

В педагогической науке выделяют три сферы творческой деятельности учителя: методическая, коммуникативная, творческое самовоспитание [1]. Рассмотрим каждую из них в творческой деятельности учителя иностранного языка. *Методическое творчество* учителя иностранного языка представляет собой процесс решения постоянно возникающих педагогических задач. По мнению В. А. Кан-Калика, все педагогические задачи являются творческими, так как не существует одинаковых способов их решения [2]. На современном этапе стратегической педагогической задачей учителя иностранного языка выступает развитие познавательных способностей обучающихся средствами иностранного языка. Для решения данной задачи творческий учитель применяет различные формы, методы обучения и оценивания познавательной деятельности учеников. К сожалению, в практике преподавания иностранного языка все еще преобладают тестовые задания, позволяющие сформировать и выявить репродуктивные способности обучающихся, а также количественное оценивание, направленное на выявление результата, а не процесса деятельности учащихся. Способность учащихся к воспроизведению у творческого учителя выступает лишь базой их продуктивной и творческой познавательной деятельности.

Коммуникативное творчество реализуется в построении учителем педагогически целесообразного и эффективного общения, взаимодействии с учащимися в процессе творческой деятельности. Творческий учитель иностранного языка учит учащихся и сам свободно использует широкий спектр языковых средств и оформляет их грамматически правильно в процессе решения творческих задач. Творческое переосмысление учителем лингвистических особенностей иностранного языка через призму своей языковой культуры и норм, применение материалов культуроведческого и страноведческого характера позволяют создать на занятии ситуации альтернативного выбора идей и ценностей [3], а также обеспечивают эмоционально-образное восприятие явлений родной и иноязычной культуры.

Творческое самовоспитание предполагает осознание себя как творческой индивидуальности. Учитель не может быть творческим без понимания себя как субъекта педагогического про-

цесса, рефлексии результатов своей деятельности. По мнению А. К. Марковой, учитель не будет способен разобраться в мотивах и чувствах обучающихся, если он не может разобраться в себе [4]. Рефлексия позволяет критически осмыслить содержание и методы собственной деятельности. Рефлексия собственной деятельности способствует формированию адекватного представления о себе как специалисте, формирует целостное представление о содержании, средствах своей профессиональной деятельности, интенсифицирует саморазвитие как субъекта профессиональной деятельности.

Для определения содержания творческой деятельности учителя иностранного языка в понимании будущих учителей иностранного языка нами было проведено анкетирование студентов I—IV курсов факультета иностранных языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» ($n = 147$). Респондентам было предложено продолжить следующее определение: «Творческий учитель иностранного языка — это...». Анализ результатов позволил выявить преобладание методического творчества в деятельности учителя иностранного языка. По мнению студентов, творческий учитель использует нестандартные уроки, творческие задания, которые снимают напряжение, формируют у учащихся устойчивый интерес к познанию.

Коммуникативное творчество реализуется в установлении взаимодействия учителя и учащихся, учащихся друг с другом в процессе решения творческой задачи. Творческое самовоспитание, по мнению студентов, носит односторонний характер и выступает творческим воспитанием, направленным на учащихся как субъектов творческой деятельности. Творческий учитель способен найти индивидуальный подход к каждому ученику, мотивировать на познание нового. Однако педагогическая творческая деятельность имеет двусторонний характер: творчество учителя пробуждает творческую деятельность учащихся. Соответственно, учитель должен уделять внимание и собственному самовоспитанию, саморазвитию, рефлексии собственной деятельности.

Развитие учащегося как личности, ее познавательных способностей обеспечивается в процессе тесной взаимосвязи и взаимо-

действии всех сфер творческой деятельности учителя иностранного языка: осознание себя как субъекта творческой деятельности, творческое отношение к своему предмету, нахождение подхода к каждому ученику, нестандартная подача учебного материала, определение методов и средств творческой деятельности, ее рефлексия.

Заключение. Изучение научной литературы по проблеме творческой деятельности учителя, анализ представлений будущих учителей о содержании творческой педагогической деятельности позволяют выявить направления в подготовке учителя иностранного языка к творческой познавательной деятельности. Учитель, осознающий сущность творческой педагогической деятельности, способный к ее реализации в собственной практике, может сформировать творческую личность обучающегося. Творчество востребовано в повседневной жизни, где каждому из нас приходится решать различные задачи различного уровня сложности. Соответственно, необходимо повышать требования к уровню подготовки учителя иностранного языка, создавать условия для формирования будущего специалиста как творческой личности, характеризующейся высоким уровнем развития творческих способностей, особой жизненной позицией, отношением к смыслу осуществляемой деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Загвязинский, В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.
2. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
3. *Пахнова, Т. М.* Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре / Т. М. Пахнова // Рус. яз. — 2003. — № 4. — С. 8—16.
4. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

Т. А. Бельчикова

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ С ЖИЗНЕННЫМИ ТРУДНОСТЯМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ГРУППЫ ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Введение. Актуальным направлением развития теории и практики социально-психолого-педагогической и государственной деятельности является подготовка молодых людей к службе в армии, формирование навыков эффективного совладания с жизненными трудностями военнослужащих. Сущность проблемы состоит в противоречии, заключающемся в том, что, с одной стороны, военнослужащий вовлечен в экстремальное пространство профессиональной деятельности и это требует от него проявления стрессоустойчивости, а с другой — развитию стрессоустойчивости, формированию навыков эффективного совладания с жизненными трудностями в профессиональной деятельности уделяется недостаточное внимание. Проблема эффективного совладания с жизненными трудностями как результата целостного процесса саморегуляции военнослужащим своей деятельности, вопросы о месте и роли в этом процессе личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и других компонентов саморегуляции изучены недостаточно. Особую актуальность предмет исследования приобретает в связи с социальной, экономической, политической и практической значимостью обеспечения должного уровня совладания с жизненными трудностями в деятельности военнослужащих. От успешной разработки этой проблемы зависит общая ориентация практики в деле подготовки высокопрофессиональных военных специалистов, способных продуктивно осуществлять деятельность

в экстремальном пространстве, поддерживая при этом целесообразность поведения и сохраняя необходимое психофизическое состояние.

Служба в вооруженных силах непосредственно связана со стрессом. Военнослужащие ежедневно попадают в различные стрессовые ситуации и, конечно же, пытаются с ними справиться разными конструктивными и неконструктивными способами, основанными на житейских представлениях о релаксации и саморегуляции. В обычных жизненных ситуациях реакции людей рутинны, осуществляются в основном автоматически, без особого напряжения, но в стрессовой ситуации военнослужащим нужно принимать неординарные решения, прилагать необычные усилия, чтобы справиться с угрозой или вызовом, потерей или ущербом. В связи с этим поиск средств, позволяющих военнослужащим эффективно преодолевать нагрузки, снимать эффекты перенапряжения и адекватно адаптироваться к динамичности профессиональной жизни, является перспективным путем преодоления названных негативных явлений. Таким образом, проблема, затронутая в этом исследовании, является актуальной для изучения.

Основная часть. С началом призыва на срочную военную службу возникают реальные трудности как субъективного, так и объективного характера, связанные с адаптацией молодых людей к новым жизненным условиям. В период прохождения военной службы в группу динамического наблюдения (повышенного внимания) на основе социально-психологической характеристики зачисляются те военнослужащие, которые имели до призыва приводы в милицию, сироты; военнослужащие из неполных, неблагополучных семей; военнослужащие, родители которых находятся в разводе; имеющие близких судимых родственников; имеющие медицинские хронические заболевания; родственников с попытками самоубийства; с низким уровнем адаптационных способностей, высокой чувствительностью и эмоциональной лабильностью; выраженными нарушениями в сфере служебных, личных и внутренних отношений; с отрицательными характеристиками или с характеристиками, в которых указываются отрицательные качества; имеющих образование менее 9 классов или закончивших 10—11 классов в вечерней школе.

Юноши из группы динамического наблюдения не обладают позитивной установкой на прохождение военной службы по призыву, с пессимизмом оценивают собственные возможности по преодолению прогнозируемых ими трудностей армейской жизни. Следствием низких адаптационных способностей молодежи является длительный по времени и сложный по своей психологической природе процесс их военно-профессионального становления, который зачастую сопряжен с такими негативными явлениями, как межличностные конфликты в воинских коллективах, уклонения от военной службы, нарушения дисциплины и преступления. Конфликтное поведение, как правило, является наиболее часто избираемой формой защиты от травмирующих личность переживаний. Имеют место проявления спонтанной агрессивности, раздражительности, реактивной агрессивности, невротичности, эмоциональной лабильности и др.

Таким образом, проблемы военнослужащих из группы динамического наблюдения представляют собой интегрированный симптомокомплекс социально-психологических проблем. Способность к самоуправлению в сложных ситуациях, психическая устойчивость к воздействию негативных факторов воинской деятельности, а также способности к установлению и поддержанию конструктивных способов взаимодействия с сослуживцами во многом зависят от сформированности навыков эффективного совладания с жизненными трудностями.

Теория совладания личности с трудными жизненными ситуациями (копинга) возникла в психологии во второй половине XX века [1]. Копинг, копинговые стратегии (англ. *coping, coping strategy*) — это то, что делает человек, чтобы справиться (англ. *to cope with*) со стрессом. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы совладать со стрессами и в общем случае с психологическими трудными ситуациями жизни. Ведущие специалисты в области изучения способов совладания Р. Лазарус и С. Фолкман делают акцент на роли когнитивных конструктов, поскольку от них в основном зависят способы реагирования на жизненные трудности.

В работах Р. Лазаруса и С. Фолкмана выделены восемь копинг-стратегий.

К ним относятся следующие:

1) планирование действий по решению проблемы, анализ ситуации, различные предпринятые усилия по выходу из проблемы;

2) конфронтационный копинг. Попытки решить сложную ситуацию путем конфронтации. Проблема разрешается с помощью враждебности и конфликтности, присутствуют трудности в планировании действий. Человек может не осознавать последствий от неоправданного упорства. Часто конфронтация рассматривается как неадаптивная, но личность показывает упорство в отстаивании собственных интересов, человек активно противостоит трудностям;

3) взятие ответственности за проблему на себя. После оценки своей роли происходят попытки исправить напряженную ситуацию;

4) самоконтроль. Человек контролирует свои эмоции и действия;

5) положительная оценка стрессовой проблемы. В этом случае происходит поиск плюсов сложившейся ситуации;

6) обращение к помощи окружающих и близких людей;

7) дистанцирование. Стратегия удаления от ситуации, уменьшение ее значимости;

8) избегание проблемы, бегство от трудностей.

Как правило, цель копинга — сознательное уменьшение (ослабление) угрозы, идущей от стрессовой ситуации, адаптация к ней путем применения специальных средств психологической защиты, которые имеются в арсенале личности, для обеспечения и поддержания субъективного благополучия человека, его физического и психического здоровья, удовлетворенности социальными отношениями.

Изучением критических ситуаций занимались Н. В. Гришина, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко, Т. В. Снегирева и др. [2—4]. Авторами отмечено, что критическая ситуация является сложной психологической проблемой, требующей преодоления, а изучение критических ситуаций может способствовать раскрытию и оценке основных черт и особенностей личности. При столкновении личности с трудными жизненными ситуациями возможно развитие защитных стратегий авторитаризма, деструктивизма, конформизма, невротических потребно-

стей, эгоцентрической ценностной ориентации. В то же время для психологической устойчивости личности необходима способность к саморазвитию, формированию собственной индивидуальности.

Психологическую устойчивость личности можно рассматривать как синтез отдельных качеств и способностей личности. Важно отметить, что высокий уровень личностной интеграции достижим лишь при условии синтеза биологических и социальных компонентов адаптации.

К составляющим психологической устойчивости необходимо отнести способность к личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов (ценностных, мотивационных, ролевых), относительную стабильность эмоционального тона и благоприятного настроения, развитую волевую регуляцию. В настоящее время в психологии можно выделить четыре смысловых аспекта понятия «адаптация» и четыре направления изучения адаптации человека. Адаптация рассматривается в качестве жизнедеятельности человека, приспособления к среде обитания, устойчивость к воздействию внешних факторов, а также способ самореализации человека в жизни. Концепция здоровья здорового человека и поддержания профессионального здоровья представляет здоровье объектом охраны и рассматривает его как экономическую и правовую категорию [5; 6]. Профессиональное здоровье рассматривается как процесс сохранения и развития регуляторных свойств организма, его физического, психического и социального благополучия, обеспечивающий высокую надежность профессиональной деятельности, профессиональное долголетие и максимальную продолжительность жизни.

В качестве основного условия психической саморегуляции военнослужащего выступают психологические знания и умения, обеспечивающие в процессе образования расширение и активизацию информационной и оценочной когнитивной активности личности, запуск активных механизмов проблемно-решающего поведения, деятельности личности. Информационная когнитивная активность — представления об окружающем мире и его функционировании, психологические знания, опыт и умения субъективного переживания. Оценочная когнитивная активность отражает акти-

визацию актуальной информации для обеспечения благополучия личности, которая проявляет себя через первичную когнитивную оценку (прогнозирование ущерба, угрозы, вызова), вторичную когнитивную оценку (прогнозирование метода влияния на негативные события и их последствия) и выбор оптимального поведения, деятельности личности. Наличие позитивной динамики развития профессионально важных качеств личности военнослужащего является индикатором эффективности психолого-педагогического образования.

Данные анкетирования свидетельствуют об отсутствии у военнослужащих из группы динамического наблюдения представлений о приемах и методах психогигиенической саморегуляции психических процессов, контроля и повышения функциональных резервов здоровья. В то же время все исследуемые отмечают различные проблемы, связанные с их самочувствием, конфликтными ситуациями в отношениях с близкими, сослуживцами, утомлением в процессе воинской службы, наличием часто плохого настроения. Результаты анкетирования констатируют отсутствие необходимого опыта позитивного взаимодействия, компромиссного варианта поведения, равноценного отношения к своим потребностям и потребностям окружающих, воинским обязанностям. Молодые люди не имеют представлений о психологических аспектах здоровья, условиях его сохранения и улучшения, не обладают необходимыми качествами для занятий аутотренингом (терпением, спокойствием, критичностью и др.), что также подтверждает необходимость формирования навыков эффективного совладания с жизненными трудностями военнослужащих группы динамического наблюдения.

Навык — способность деятельности, сформированная путем повторения и доведения до автоматизма. Всякий новый способ действия, протекая первоначально как некоторое самостоятельное, развернутое и сознательное действие, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента деятельности. Формирование навыков — задача практически каждого обучения. Особенно важна она при практическом, профессиональном обучении.

Общая методика формирования навыков эффективна, если она:

- основана на понимании особенностей внутренних механизмов формируемого навыка, психологических и физиологических. Упражнения подбираются так, чтобы прицельно и систематически активизировать именно те механизмы, которые определяют его особенности;

- строится с учетом структуры (алгоритма) формируемого навыка — набора операций и приемов, выполняемых в определенном порядке. В мировой практике есть три системы, учитывающие структурность навыка: предметная — обучаемый с самого начала выполняет все действия целиком, независимо от структурной сложности; операционная — каждая операция отрабатывается отдельно до автоматизма, а потом учат выполнять действия целиком; предметно-операционная (комплексная) — отдельно отрабатываются только отдельные, сложно поддающиеся отработке элементы, а потом обучаемый тренируется в овладении операцией целиком. В практике обучения часто выбирают только первую;

- обеспечивает поэтапное формирование навыка. Существует три этапа: аналитико-синтетический (овладение обучающимся структурой и всеми операциями действия), автоматизма (доведение навыка до требуемой сложности, скорости, легкости, качеству выполнения), надежности (закалка навыка усложнением условий и трудностей). Соответственно подбирается и упражнение: сначала — на правильность, потом — на правильность и скорость, наконец — на надежность при сохранении правильности и скорости;

- способствует осмысленному овладению действием. Поэтому и метод упражнений — не просто многократное повторение действий, но обязательно сознательное в целях усовершенствования каждого следующего;

- опирается на комплекс методов и методических приемов: объяснения, показ, упражнения, организация оценивающего наблюдения группы за действиями выполняющего упражнения, разбор, заучивание алгоритмов. Показ образцового выполнения действия в начале занятия полезно делать дважды: первый — образцовый в реальном темпе, второй — пооперационный, медленный, с объяснениями, что, как, почему, в каком порядке, т. е. обучающий. Потом могут потребоваться и повторные показы;

– предлагается создание условий, приближающихся к тем, в которых навык должен проявляться в наилучшем виде. Это особенно важно для профессионального обучения, отработки навыков самообороны для военных, спасателей и т. д. В реальной жизни сформированные навыки проявляются успешно только в условиях, в которых они сформировались. Если реальные условия иные, качество действий резко снижается;

– строится на упражнениях, темп и усложнение условий которых индивидуализируются.

Заключение. Проблемы формирования навыков эффективного совладания с жизненными трудностями военнослужащих группы динамического наблюдения обусловлены наличием общих социально-экономических и индивидуально-психологических проблем военнослужащих; различными образовательными потребностями, обусловленными индивидуально-психологическими характеристиками военнослужащих группы динамического наблюдения; отсутствием необходимого для занятий и упражнений свободного времени военнослужащих; отсутствием обоснованной дидактической модели обучения данной группы людей; отсутствием соответствующих учебных программ, рекомендаций, конкретизирующих психолого-педагогические характеристики военнослужащих группы динамического наблюдения, дидактические принципы, педагогические условия и средства, направленные на формирование навыков эффективного совладания с жизненными трудностями военнослужащих, необходимостью повышения социально-психолого-педагогической квалификации специалистов.

Список цитируемых источников

1. Ways of Coping Scale. The dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes / S. Folkman [etc.] // *J. of Personality and Social Psychology*. — 1986. — Vol. 50. — P. 992—1003.

2. Гончарова, С. С. Социально одобряемые способы преодоления негативных ситуаций в представлении юношей и девушек / С. С. Гончарова // *Психотерапия и клиническая психология*. — 2005. — № 3. — С. 5—7.

3. Краев, О. Ю. Психолого-педагогические основы и условия формирования психологической устойчивости личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Ю. Краев. — Курск, 2004. — 209 л.

4. *Сборцева, Т. В.* Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Сборцева. — Череповец, 2002. — 169 л.

5. *Селезнёв, А. А.* Педагогическая психология здоровья в системе профессионального образования : монография / А. А. Селезнёв. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 158 с.

6. Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Речь, 2006. — 480 с.

УДК 159.9(075)

Т. А. Бельчикова

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно

ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ЭФФЕКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ С ЖИЗНЕННЫМИ ТРУДНОСТЯМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ГРУППЫ ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Введение. Проблема формирования навыков эффективного совладания с жизненными трудностями военнослужащих остро заявляет о себе на этапе реформирования, а по сути, создания принципиально новых Вооруженных Сил Республики Беларусь. Задача развития личности вооруженного защитника Отечества на фоне довольно сложных социально-экономических преобразований и реформирования общества в целом в первую очередь предполагает создание условий для успешной адаптации военнослужащих, проходящих службу по призыву непосредственно к армейской среде. Можно отметить, что сама среда и условия воинской деятельности предъявляют достаточно жесткие требования к личности молодого человека, призванного на военную службу, причем не только самой спецификой службы, но и непростой ситуацией, складывающейся в настоящее время в армии в силу экономической и соци-

© Бельчикова Т. А., 2019

альной нестабильности на переходном этапе развития белорусского общества.

Основная часть. Учебная программа, разработанная нами для формирования навыков эффективного совладания с жизненными трудностями военнослужащих группы динамического наблюдения, предусматривает выполнение следующих задач:

- социально-психологическое изучение личности военнослужащего;
- оказание индивидуальной психологической помощи в решении личностных проблем, жизненных трудностей;
- оказание социально-психологической помощи в скорейшей адаптации молодым воинам в воинских коллективах и к условиям военной службы.

В соответствии с программой изучаются современные психофизиологические подходы к саморегуляции и самооздоровлению, методы самонаблюдения, самоконтроля и самооценки. Психологические знания и умения обладают значительным воспитательным потенциалом, призванным актуализировать и оптимизировать деятельность военнослужащих по формированию навыков эффективного совладания с жизненными трудностями. Программа содержит также практические и тренинговые занятия, направленные на развитие рефлексии военнослужащих, актуализацию сознательной и целенаправленной работы личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств.

К числу основополагающих принципов данного тренинга относятся [1—6]:

- *принцип активного участия* (участники постоянно вовлекаются в различные действия — участвуют в деловых играх, групповых дискуссиях, наблюдают, анализируют поведение свое и других, выполняют предложенные войсковым психологом упражнения и др.);
- *принцип творческого участия* (в ходе тренинга постоянно создаются ситуации, в которых участники группы сами решают проблемы, открывают психологические закономерности и правила активной жизни в системах «Я—общество» и «Я—группа». Такие

прочувствованные, пережитые знания становятся поведенческой основой в будущем);

– *принцип партнерского участия* (данный принцип характеризуется равенством психотехнических позиций участников; признанием ценности другого человека, его интересов; взаимопроникновением в мир чувств, переживаний; стремлением к соучастию, сопереживанию, принятию друг друга);

– *принцип объективизации поведения* (важнейшим средством объективизации поведения является обратная связь, т. е. те сведения, которые получает человек от других участников группы относительно своего поведения. Важно при этом соблюдать ряд правил передачи и приема обратной связи: говорить кратко, конкретно и то, что чувствуешь);

– *принцип конфиденциальности происходящего* (все, что происходит во время занятий, не разглашается за пределами занятий. Каждый доверяет друг другу и группе в целом);

– *принцип ориентации на позитив* (личность многогранна: есть в ней положительные стороны, имеются и недостатки. Данный принцип требует опираться на положительные стороны каждого, используя их в качестве основы текущих и будущих позитивных изменений. Все замечания и рекомендации должны быть в максимальной степени тактичными и доброжелательными).

От работы ведущего зависят характер и уровень развития группы. Его профессионализм и личные качества определяют глубину личностных изменений участников группы и приобретение ими коммуникативных умений и навыков. Вот почему ведущим тренинга должен быть подготовленный офицер (желательно войсковой психолог), знающий цели, задачи и порядок проведения тренинга, имеющий жизненный и служебный опыт, эффективные навыки работы с людьми, пользующийся авторитетом у подчиненных и сослуживцев как профессионал. В ходе тренинга ведущий должен так организовать групповой процесс, чтобы каждый участник как во время, так и по окончании работы группы почувствовал и осознал для себя свой индивидуальный путь развития, совершенствования личности. Для этого ведущий должен обладать рядом личностных и профессиональных качеств.

К ним можно отнести следующие:

- порядочность, предполагающая высокую нравственность, человечность, духовность, такт;
- ответственность за все, что происходит в группе, за изменения, происходящие у участников тренинга, за силу воздействия на них;
- поведенческую гибкость (ведущий должен уметь строить свое поведение в зависимости от конкретных действий участников, гибко реагируя на изменения ситуации);
- самообладание и терпение, необходимые в неопределенных или эмоциональных ситуациях;
- внимательность и оперативную память (для успешной работы ведущему необходимо быть предельно внимательным, слышать все высказывания, реплики участников, запоминать и оперативно их анализировать, обобщать, выделять главное. Важно уметь распределять внимание между обсуждаемой проблемой, группой в целом и каждым ее участником);
- социальную чувствительность (умение чувствовать групповую атмосферу и других людей, их состояния, переживания, чувства, сопереживать другому человеку и др.);
- умение выбирать оптимальные приемы и способы поведения;
- наличие эффективной «обратной связи» с участниками тренинга.

Оптимальная численность тренинговой группы — 8—12 человек. При большей численности некоторые ее участники могут оставаться пассивными наблюдателями, снижается общая активность, стиль поведения группы может смещаться в сторону директивности. При меньшей численности оказывается явно недостаточным «групповой» контекст, который не позволяет обеспечить эффективную и достаточную обратную связь.

Временной режим, кратность занятий в неделю, длительность лекционного, практического занятия, сеанса тренинга, выполнения программы диктуют специфические условия повседневной деятельности военнослужащих. Количество часов, отводимое на изучение отдельных тем, последовательность их изучения при проектировании рабочей учебно-планирующей документации в

отдельных случаях по усмотрению ведущего могут изменяться при условии достижения необходимых результатов обучения.

Для проведения тренинга необходимо изолированное помещение, где можно свободно рассадить всех участников. Желательно иметь доску с мелом и необходимый подсобный материал (ручки, карандаши, стандартные листы бумаги и др.). Организация пространства должна обеспечивать максимальный контроль за деятельностью военнослужащих во время занятий. Соблюдение режима изоляции обеспечивает форсированное развитие групповой динамики. Для этого во время занятия следует размещать группу в отдельном помещении, в которое никто из посторонних не может зайти и помешать проведению занятия. Необходима определенная закрытость группы. Опоздания военнослужащих, как и вынужденный уход любого из их числа, существенно препятствуют протеканию процессов групповой динамики. Стабильный состав группы является важным условием ее работы. Для выполнения этого условия следует сразу ввести определенные правила: занятие начинается только тогда, когда соберутся все члены группы; группа ждет одного; если кто-то будет вынужден задержаться, он должен заранее предупредить ведущего об этом.

Составление сценария тренинга — дело творческое и зависящее от таких факторов, как состав тренинговой группы, продолжительность тренинга, жизненный и служебный опыт ведущего, условия жизнедеятельности и задачи, стоящие перед воинской частью, и др. В качестве рекомендаций по составлению сценария тренинга можно указать следующие.

1. Желательно, чтобы каждый сеанс посвящался одной ключевой теме (проблеме). В качестве таких тем можно выделить следующие: «Моя служба», «Моя семья», «Мои отношения с окружающими», «Мой внутренний мир», «Мое материальное положение», «Мое здоровье», «Мое будущее», «Общество, в котором я живу» и др.

2. Каждый сеанс тренинга включает определенную последовательность мероприятий. При этом схема или структура занятия может быть разной.

Примерный вариант сеанса (кроме первого) может быть следующим:

- ритуал приветствия;
- рефлексия предыдущего сеанса и опрос самочувствия (все участники по очереди высказывают свои впечатления о прошедшем занятии, отвечая на вопросы: «Что понравилось? Что не понравилось? Что хотелось бы сделать по-другому? Какие претензии есть к группе, к руководителю?»). Затем участники сразу погружаются в атмосферу занятия, осознавая свое эмоциональное и физическое состояние, сообщая о своих мыслях и ожиданиях по отношению к предстоящему занятию и др.);
- доведение цели, задач, ключевой темы (проблемы), временного режима и порядка проведения данного сеанса;
- проведение психологической разминки (психогимнастики), включающей упражнения, призванные снять напряжение, скованность («растопить лед») и создать работоспособное состояние у участников тренинга;
- проведение одной групповой дискуссии по актуальной проблеме (например, по результатам тестирования, проведенного перед тренингом. В качестве актуальной проблемы дискуссии можно предложить участникам тренинга ключевую тему сеанса);
- проведение и последующее обсуждение двух-трех психологических упражнений и одной ситуационно-деловой игры, позволяющих лучше узнать себя, прояснить собственную позицию и сформировать необходимые личностные и социально-психологические качества и свойства;
- подведение итогов занятия и анкетирование участников тренинга (высказывания участников по кругу о своем актуальном состоянии, осмыслении проделанной работы, пожеланиях и предложениях ведущему и др.);
- выдача так называемого «домашнего задания», которое необходимо выполнить участникам до следующего сеанса. Следующий сеанс целесообразно начинать с проверки выполнения «домашнего задания», которая включается в психологическую разминку;
- ритуал прощания.

3. Алгоритм проведения первого и последнего занятий несколько отличаются от предложенного варианта. Первое занятие в качестве заглавной процедуры включает доведение цели, задач, общей программы занятий, правил поведения участников в ходе тренинга. После этого целесообразно организовать тренинговое знакомство участников друг с другом. Одним из вариантов такого знакомства может быть следующий. Сначала ведущий, а затем все участники тренинга по кругу представляются, говорят о том, что ценят в других людях, какова их «жизненная философия» и др. Участники тренинга могут привести в качестве примера наиболее сложную ситуацию своей жизни, из которой они вышли победителями, опираясь прежде всего на свой личностный потенциал.

Последнее занятие целесообразно завершать упражнением, призванным пролонгировать результаты групповой деятельности. На работу с временным фактором, на создание ситуации «настоящее в будущем» ориентированы такие упражнения, как «Сбор чемодана», «Старый магазин», «Контракт» и др.

4. Не следует превращать занятия в калейдоскоп сменяющих друг друга упражнений. Необходимо стимулировать группу к обсуждению того, что происходит во время выполнения этих заданий, к анализу личностных или профессиональных проблем. Необходимо также помнить, что как каждая новая группа не похожа на предыдущую, так и каждое новое занятие будет отличаться от предыдущего. Поэтому ведущему не следует слишком жестко придерживаться сценария, а целесообразно ориентироваться на настроение и желания группы, всегда иметь в запасе целый ряд упражнений и творчески, с учетом своей интуиции их использовать.

Программа занятий рассчитана на 36 часов: 12 часов аудиторных занятий (4 часа — лекционных, 4 часа — практических, 4 часа — тренинговых занятий), 28 часов — управляемой самостоятельной работы военнослужащих (время для самостоятельного выполнения упражнений, темп и усложнение условий которых индивидуализируются).

Заключение. Занятия представляют собой интегративную форму группового обучения, факторами которой являются межличностное обучение, эмоциональная поддержка, внушение

надежды, понимание ранее не осознанных взаимосвязей, проверка и тренинг новых способов поведения, получение новой информации, обсуждение скрытых или подавленных потребностей, рефлексия [7].

Рассматриваемый вариант программы был разработан в 2018 году. Проверка его эффективности и совершенствование осуществлялись в течение 2018—2019 годов среди военнослужащих в экспериментальных группах динамического наблюдения войсковой части 97047, что позволило военнослужащим лучше узнать себя, свои внутренние ресурсы и адаптационные возможности; сформировать навыки психической саморегуляции и релаксации, эффективного совладания с жизненными трудностями. Специфика экспериментальных групп состоит в том, что это реальные коллективы, а не лабораторно образованные сообщества.

Список цитируемых источников

1. *Агеенкова, Е. К.* Комплекс приемов психической саморегуляции эмоциональных состояний для профилактики и реабилитации соматических расстройств, кризисных состояний и утомления у военнослужащих / Е. К. Агеенкова // Военно-психологический вестник : информ.-метод. пособие для офицеров соц.-психол. структуры Вооруж. Сил Респ. Беларусь. — Минск : Центр идеолог. работы ГКДУ «ЦДО ВС РБ», 2008. — № 1. — С. 13—59.

2. *Безруков, И. Н.* Особенности групповой психокоррекции по профилактике конфликтов в воинских коллективах / И. Н. Безруков // Военно-психологический вестник : информ.-метод. пособие для офицеров соц.-психол. структуры Вооруж. Сил Респ. Беларусь. — Минск : Центр идеолог. работы ГКДУ «ЦДО ВС РБ», 2005. — № 1. — С. 46.

3. *Дымар, Н. А.* Стратегия деятельности войскового психолога по изучению социально-психологических особенностей молодого пополнения / Н. А. Дымар // Военно-психологический вестник : информ.-метод. пособие для офицеров соц.-психол. структуры Вооруж. Сил Респ. Беларусь. — Минск : Центр идеолог. работы ГКДУ «ЦДО ВС РБ», 2004. — № 1. — С. 4—33.

4. *Колмаков, А. А.* Профилактика суицидального поведения военнослужащих / А. А. Колмаков // Военно-психологический вестник : информ.-метод. пособие для офицеров соц.-психол. структуры Вооруж. Сил Респ. Беларусь. — Минск : Центр идеолог. работы ГКДУ «ЦДО ВС РБ», 2009. — № 2. — С. 80.

5. *Селезнёв, А. А.* Аутомониторинг здоровья, или оздоровление через обучение : учеб.-метод. пособие / А. А. Селезнёв. — Барановичи : БарГУ, 2005. — 66 с.

6. Селезнёв, А. А. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для орг. управляемой самостоят. работы / А. А. Селезнёв. — Барановичи : БарГУ, 2007. — 303 с.

7. Урбанович, А. А. Сущность и особенности тренинга оптимизации жизненных перспектив / А. А. Урбанович // Военно-психологический вестник : информ.-метод. пособие для офицеров соц.-психол. структуры Вооруж. Сил Респ. Беларусь. — Минск : Центр идеолог. работы ГКДУ «ЦДО ВС РБ», 2004. — № 1. — С. 54—73.

УДК 159.9

Д. В. Гатицкая

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРАВДИВОГО И НЕПРАВДИВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Правда и ложь относятся к группе тех понятий, которые широко используются в науке, педагогической и социальной практике, а также в повседневной жизни человека. Широкое применение данных понятий неизбежно размывает их содержание. До сих пор не существует единого мнения о том, каковы отличительные признаки лжи и где проходит граница между ложью и правдой. Вопрос о детской лжи имеет важное теоретическое и практическое значение. Анализ основных подходов к проблеме правдивого и лживого поведения в дошкольном возрасте показал неоднозначность подходов в освещении особенностей детской лжи, истоков ее возникновения и развития на протяжении дошкольного детства. Генезис правдивого и лживого поведения имеет в своей основе множество причин. Одни из них коренятся в личности ребенка, другие — в его окружении, третьи — в особенностях развития когнитивной сферы и морального сознания, четвертые зависят от возраста и пола. Нельзя забывать

© Гатицкая Д. В., 2019

также и о влиянии общества, исторической эпохи, в которую развиваются дети.

Основная часть. В своих работах В. С. Мухина анализирует особенности возникновения детской лжи как негативного личностного образования в процессе социального развития. Ложь как намеренное искажение истины сопутствует социальной потребности в признании, но не является обязательным компонентом этой потребности. По мнению автора, причиной использования ребенком лжи является депривация потребности в признании. Для разрешения ситуации двойной мотивации ребенок может использовать правду или неправду, демонстрируя соответствующее поведение. Так, В. С. Мухина выделяет три типа поведения детей дошкольного возраста, два из которых являются правдивыми, а одно — неправдивым:

1) дисциплинированное правдивое поведение предполагает четкое выполнение правила;

2) недисциплинированное правдивое поведение сводится к тому, что правило нарушается, но это не скрывается;

3) недисциплинированное неправдивое поведение характеризуется нарушением правила и сокрытием данного факта [2, с. 15].

Таким образом, ребенок может демонстрировать правдивое или неправдивое поведение, которые, соответственно, дифференцируются на дисциплинированное правдивое и недисциплинированное правдивое поведение, на лживое и обманное поведение. Как уже отмечалось, сама принципиальная возможность выбора того или иного вида правдивого или неправдивого поведения ребенком зависит от сформированности у него определенных когнитивных критериев.

Так, в основе изучения разных сторон понимания своего поведения и поведения других у детей дошкольного возраста были выделены два главных уровня организации правдивого и неправдивого поведения: уровень агента и уровень наивного субъекта. Уровень агента предполагает, что собственная модель психического поведения и модель психического другого разделены слабо, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействия, но лишь ситуативно, без возможности сопоставления и ментального воздействия на другого. На уровне субъекта собственная

модель правдивого и неправдивого поведения не только может быть отделена от модели поведения другого, но и появляется возможность ментально воздействовать на нее и становится ситуативно независимой [4, с. 31].

Рассматривая становление правдивого и неправдивого поведения у детей в возрасте от 3 до 6 лет, были выделены особенности, характерные для каждой возрастной группы. Так, 3-летние дети не разделяют свое психическое и психическое других людей, при обмане не используют средства для обмана. Этот уровень понимания помогает спланировать собственные действия с учетом действий других, приводит к пониманию последствий своих и чужих действий в ситуациях, но не позволяет сопоставить свою модель понимания с моделью понимания другого, а следовательно, ребенок не может ей манипулировать, не способен изменить представления другого, т. е. не способен обмануть [3, с. 61].

В 4 года ребенок начинает понимать, что он обладает своей «моделью психического», отличающейся от модели поведения другого человека. Дети начинают понимать обман, но в основном в области знаний, а не в области причинности. Однако их возможности понимания еще сильно связаны с контекстом ситуации, с событием, т. е. поведение правдивое или неправдивое остается ситуативным. В связи с вышесказанным можно предположить, что в 4-летнем возрасте только начинает складываться представление о том, что собственное поведение отлично от поведения других людей, а также формируются предсказания поведения других на основе представлений о последствиях собственного поведения. Таким образом, для дошкольников 3—4 лет уровень понимания психического может быть описан как уровень агента [1].

Существенные изменения в уровне развития правдивого и неправдивого поведения происходят в 5-летнем, особенно в 6-летнем возрасте. Способность сопоставить разные аспекты ситуаций и их значения для себя и для других людей позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл. Возможности обманывать на этом возрастном этапе возрастают. Обман появляется как когнитивный феномен, отражающий организацию внутренней модели поведения, что указывает, прежде всего, на внутренний рост ребенка, усиление способности понимать себя

и других. Дети постепенно начинают понимать различия между разными видами обмана: намеренным и ненамеренным, высказанным и по умолчанию, альтруистическим и эгоистическим. Так, для дошкольников 5—6 лет уровень понимания лжи уже представлен уровнем наивного субъекта [1].

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей правдивого и неправдивого поведения детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Пуговица Карлсона», разработанную О. В. Коньковой. Базой исследования выступило ГУДО «Ударненский детский сад» Несвижского района. Выборка исследования была представлена 60 детьми дошкольного возраста (20 детей младшего, 20 детей среднего и 20 детей старшего дошкольного возраста).

Результаты количественно-качественного анализа позволяют говорить о существовании различий в проявлении правдивого и неправдивого поведения дошкольниками трех возрастных групп. Так, правдивое поведение (дисциплинированное и недисциплинированное) склонны демонстрировать дошкольники в возрасте от 3 до 6 лет, а неправдивое (лживое и обманное) — дошкольники от 4 до 6 лет. Причем частота встречаемости правдивого и неправдивого поведения с возрастом изменяется.

В возрасте от 3 до 4 лет поведение детей характеризуется правдивостью (100 %). Дети среднего дошкольного возраста еще настолько наивны, что просто не могут предположить возможности существования неправдивых отношений. Правдивое поведение детей в возрасте от 4 до 5 лет отмечено у 85 % опрошенных. В возрастной группе 5—6 лет правдивое поведение зафиксировано у 65 % дошкольников.

Первое проявление неправдивого поведения было зафиксировано у дошкольников в возрасте 4—5 лет (15 % испытуемых). В группе 5—6-летних детей неправдивое поведение было зарегистрировано в 35 % случаев.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что на протяжении дошкольного детства наблюдается динамика правдивого поведения, которое преобладает в первой половине дошкольного возраста, а к 5—6 годам частота его использования снижа-

ются, однако в этом возрасте дошкольники чаще начинают использовать ложь и обман во взаимоотношениях со сверстниками.

В целях подтверждения данных, полученных в результате проведения качественного анализа, а также оценки различий в выраженности того или иного вида правдивого-неправдивого поведения между выборками, обусловленными, с одной стороны, возрастом, а с другой — определенной фазой психического развития дошкольников, в качестве статистического метода обработки экспериментальных данных использовался *H*-критерий Краскала—Уоллиса. Результаты, полученные в ходе его расчета, позволяют сделать вывод о том, что существуют статистически значимые различия в демонстрируемых дошкольниками видах правдивого и неправдивого поведения в зависимости от их возраста ($H = 8,25; p = 0,04$).

Заключение. Возникновение и развитие правдивого и неправдивого поведения в дошкольном возрасте обусловлено развитием ведущих психических функций. Описанное уровневое представление о становлении правдивого и неправдивого поведения позволяет проследить процесс постепенного усложнения в организации внутреннего мира ребенка.

Список цитируемых источников

1. Белановская, О. В. Способен ли ребенок различать ложь? / О. В. Белановская // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. — 2003. — № 3 — С. 39—43.
2. Мухина, В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психолог. журн. — 1980. — № 5 — С. 43—53.
3. Сергиенко, Е. А. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева // Психолог. журн. — 2003. — Т. 24, № 4. — С. 54—65.
4. Субботский, Е. В. Нравственное развитие дошкольника / Е. В. Субботский // Вопр. психологии. — 1983. — № 4. — С. 29—38.

Н. П. Григорович, А. Э. Богатырёва
*Оршанский колледж учреждения образования
«Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова», Орша*

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ «ШКОЛА—КОЛЛЕДЖ— УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Введение. Повышение требований к профессиональной деятельности учителя в условиях информатизации образовательной среды привело к актуализации проблемы профессионального становления учащихся в условиях колледжа, совершенствования их профессионально-практической подготовки, создания условий для дальнейшей успешной адаптации и учебы в учреждении высшего образования.

Отечественные исследователи Н. И. Демидова, А. Р. Коршун, Е. С. Рапацевич под профессиональным становлением понимают поэтапный динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к ее развитию и изменению, к формированию позитивного отношения к будущей деятельности и овладению профессиональными знаниями, умениями, способами применения их в педагогической практике [1, с. 490]. Обозначенные позиции ориентируют педагогические коллективы на целенаправленную системную деятельность по формированию профессиональных компетенций специалистов для I ступени общего среднего образования. Поскольку учащиеся колледжа находятся на первом этапе профессионального образования, этому периоду их подготовки отводится особое место: в рамках образовательной среды учреждения образования активно протекают процессы накопления,

регулирования, сохранения, проецирования профессиональной деятельности [2, с. 38].

Цель данного исследования — выявление степени эффективности способов интеграции среднего специального и высшего образования, расширение форм профессионально-практической подготовки будущих специалистов.

Основная часть. Экспериментальная часть исследования проводилась на базе средних школ № 2, 3, 21 г. Орши. Среди респондентов — 14 учителей со стажем свыше 10 лет, 47 обучающихся II—III курсов специальности «Начальное образование», администрации школ, преподаватели цикловой комиссии дошкольного и начального образования колледжа, сотрудники педагогического факультета ВГУ имени П. М. Машерова. Мы опирались на изучение проблемы в научно-теоретической литературе, анализ уроков, наблюдение, собеседование, анкетирование, ранжирование.

Во время учебы в колледже учащийся должен находиться в среде, содействующей формированию индивидуального стиля творческой деятельности, выработке готовности успешно решать профессионально-практические задачи, помогающей усвоить нормы, традиции, требования педагогического сообщества. Поиски эффективных путей формирования подобной среды привели нас к выводу: нельзя сразу стать учителем-творцом, не научившись наблюдать за педагогическим процессом, видеть его изнутри, анализировать, сравнивать, сопоставлять, а затем уже самому действовать на этой основе. Это было подтверждено и в ходе анкетирования: 91,5 % (43 человека) обучающихся отметили, что им гораздо легче понять главное в уроке после наблюдения за работой опытного учителя.

Современная быстро модернизирующаяся образовательная среда ориентирует на расширение форм совместной деятельности учреждения образования с иными учреждениями образования, органами управления, с педагогическими научными школами. Это нашло отражение в организации на базе колледжа *учебно-научно-методического центра* (УНМЦ), в состав которого вошли преподаватели колледжа, опытные учителя начальной школы Оршанского региона, представители профессорско-преподавательского состава университета.

Данный центр был создан в целях более широкого содействия становлению учащихся как субъектов учебно-профессиональной деятельности, включения обучающихся в учебно-профессиональную общность, решения задач повышения качества практической подготовки специалистов.

Мониторинг качества подготовки учащихся, который ежегодно осуществляется совместно с управлением по образованию Оршанского райисполкома, позволил выявить некоторые важные аспекты. Потребность в творческой педагогической деятельности не складывается стихийно, ее надо формировать; очень важно, чтобы обучающийся уже в период учебы осознал себя причиной достигаемых в образовании результатов и нес за них ответственность; выпускник колледжа должен ясно представлять многоплановость методической работы в современной школе и иметь соответствующие навыки; перспективный путь подготовки учителя — соединение лучшего в подготовке специалиста в условиях колледжа с передовыми достижениями университетской науки и школьной практики [3].

Регулярными стали «Дни открытых дверей» по отдельным дисциплинам практики, практикуется приглашение школьных учителей на занятия частных методик преподавания, что дает возможность значительно «оживить» урок, соединить теоретические знания с наглядным опытом их практической реализации. Огромную пользу приносят будущим педагогам выездные мастер-классы наиболее опытных учителей. Это в значительной степени помогает в создании и пополнении информационно-методического банка «Портфолио молодого специалиста».

Вызывают интерес, активизируют творческое методическое мышление, пополняют «методическую копилку» будущих специалистов встречи с авторами учебников, учебно-методических и дидактических комплексов для начальной школы, учителями-методистами Г. В. Трафимовой, С. Э. Лукашенко, С. П. Емельяновой, Н. Б. Лауто. Совместно с управлением по образованию успешно был реализован профессионально-практический проект «В помощь начинающему учителю» под руководством методиста управления А. А. Томашевской, который более качественно позволил подготовить учащихся к производственной педагогической

практике. Как показывает опыт проведения подобных встреч, семинаров, они способствуют убеждению обучающихся в том, что самообразование во многом помогает стать творческим учителем. В результате активизируется мотивированная самостоятельная поисковая работа; примеры творческого педагогического труда в значительной мере развивают методическое мышление; более ясно осознаётся, что самое главное — уметь «творить» урок не с точки зрения «красивости», когда внешний антураж нивелирует изучаемый предмет, а с содержательной стороны; приходит понимание, как важно уметь разграничивать методы и формы организации учебной деятельности, пользоваться современными информационными технологиями. 100 % опрошенных обучающихся отметили, что разнообразные встречи оказывают им действенную помощь.

Актуальность интеграции обусловлена и фактами вхождения учреждений среднего специального образования в структуру университетского образования. Совместная деятельность колледжа и ВГУ имени П. М. Машерова — пример реальной интеграции, дающей хорошие плоды. Наряду с профессионально-практическими умениями и навыками последовательно формируется у будущих педагогов важнейшее профессиональное качество — способность к исследовательской деятельности. Представители профессорско-преподавательского состава ВГУ имени П. М. Машерова активно участвуют в работе центра, проводят для учащихся авторские семинары по наиболее актуальным проблемам филологической, математической, экологической подготовки специалистов для начального звена школы. Наш центр в связи с этим выполняет и консультационную функцию. Педагоги университета видят, как реализуются их научные теории в реальной практике, как используются их учебники, пособия, рекомендации для будущих учителей. Вместе с тем имеют возможность воочию увидеть своих будущих студентов в практической совместной работе со школьниками, так как некоторые заседания проводятся с приглашением учеников школ и их учителей. Польза от совместной работы обоюдная: результаты практической работы обучающиеся отражают в исследованиях по важным темам преподавания в начальной

школе, владеют инструментарием научного исследования, способны описать научным языком результаты своей практики.

За период вхождения колледжа в структуру университета более 315 молодых исследователей принимали участие в региональных, республиканских и международных научно-практических конференциях. Совместно с преподавателями учреждений высшего образования в колледже проводятся Дни науки, работают научные секции:

- теория, методика и практика дошкольного и начального образования в условиях цифровизации образовательного пространства;

- современные информационные технологии в процессе преподавания дисциплин на I ступени общего среднего образования;

- актуальные проблемы подготовки будущего учителя к организации уроков математики на основе применения ИКТ и др. [4].

Заключение. Целостная образовательная среда предоставляет будущим педагогам как активным субъектам профессионального развития разнообразные варианты действий, способствует совершенствованию профессионально-практических компетенций. Учебно-научно-методическое объединение выполняет функцию подготовки учителя начальных классов к более быстрой адаптации профессионала в меняющейся образовательной ситуации, развивает креативное мышление, создаёт условия для творческой самореализации, дальнейшей успешной учебы в университетах, обеспечивает реализацию непрерывности образования. Его деятельность содействует повышению интереса к профессии, пониманию обучающимися значимости профессии учителя, осознанию гражданской ответственности за обучение и воспитание младших школьников, формированию чувства причастности к педагогическому сообществу.

Список цитируемых источников

1. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск : Современ. шк., 2010. — 928 с.
2. Торхова, А. В. Тенденции развития педагогического образования / А. В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. — 2007. — № 7. — С. 37—44.

3. Григорович, Н. П. Повышение качества практической подготовки будущих учителей — требование времени / Н. П. Григорович // Весн. адукацыі. — 2014. — № 11. — С. 24—32.

4. Богатырёва, А. Э. Научно-исследовательская деятельность — приоритетное направление подготовки современного специалиста в условиях многопрофильной интеграции / А. Э. Богатырёва // Современ. образование Витебщины. — 2014. — № 4 (6). — С. 25—31.

УДК 159.922

Н. Д. Джига, Т. В. Комаровская
*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ФОРМИРОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Введение. Актуальность темы исследования определена возрастающим количеством подростков и юношей, которые не определились в выборе профессии. Благополучие профессионального самоопределения обуславливается психологической готовностью подростка и юноши к предпочтению специальности. Эта готовность связана с формированием профессиональной направленности, ее адекватной самооценкой, достаточной информированностью и устойчивыми профессиональными намерениями, т. е. школьник должен быть уверен в собственных суждениях, заинтересованностях, предрасположенностях, желаниях, а также в когнитивных возможностях и индивидуальных отличительных чертах. Помимо того, в этом возрасте юноши и девушки должны быть знакомы со специальностями и предъявляемыми требованиями, обладать способностью сопоставить данные условия с собственными индивидуальными отличительными чертами. Профессиональному самоопределению, как правило, предшествуют определенные события, например: окончание учреждения образования

© Джига Н. Д., Комаровская Т. В., 2019

(школа, университет, колледж и др.), увольнение с работы, повышение квалификации, смена места жительства и т. д. Профессиональная направленность является одним из ключевых качеств для формирования личности. Направленность — это сложное психологическое свойство, представляющее устойчивую систему внутренних осознанных побуждений человека (влечения, потребности, мотивы, интересы, склонности, мировоззрение, ценностные ориентации, перспективы, идеалы, эталоны), его далеких и ближайших актуально жизненно важных целей, установок и стремлений, проявляющихся в интенсивной деятельности по их достижению [1, с. 45]. Это глубоко мотивированное и в большей или меньшей мере осознанное стремление к созидательной педагогической деятельности. Здесь имеет место и понимание того, что только так достигается удовлетворение, без которого сама жизнь теряет смысл и становится невозможной. Именно в этом случае и складываются профессионалы с педагогической направленностью, оставившие глубокий след в педагогической сфере общества, в которой себя проявили. Они находят пути для преодоления неизбежно встающих перед ними трудностей и препятствий ради развития созидания, как преобразовательной деятельности в становлении личности, индивидуальности и субъекта деятельности будущего педагога.

По мнению А. А. Деркача, профессиональная направленность — это интегральная оценка мотивации профессиональной деятельности, обусловленная всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в заинтересованностях, взаимоотношениях, направленных действиях. Основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов и установок человека. Профессиональная направленность характеризует единство интересов и особенностей личности в системе профессионального самоопределения, что является самым важным в юношеском возрасте [2, с. 210].

Профессиональная направленность оказывает определенное воздействие на разрешение противоречий между социальными требованиями и индивидуальными потребностями и служит движущей силой развития созидательной деятельности субъектов образования. От нее зависит общее направление жизни, творческой

деятельности человека, формирование познавательных процессов, соответствующее возрасту и будущей педагогической профессии.

Следующим ключевым определением является понятие профессионального становления личности будущего педагога, преподавателя — процесс прогрессивного изменения личности под воздействием социальных сетей, профессиональной деятельности и своей активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Детерминацию профессионального развития можно представить следующим образом: во время профессионального становления личности могут возникать противоречия двух видов: между личностью и внешней средой, и также внутриличностные, в связи с чем необходима своевременная профессиональная ориентация в данном возрасте школьника. В связи с этим мы считаем, что необходимо начинать развитие и формирование направленности и профессионального интереса в 8—9-х классах, а подводить итоги и делать выводы о выборе педагогических профессий — в 10—11-х классах [3, с. 205]. Профессиональный интерес является значимым механизмом профессиональной направленности, он выражается в позитивном отношении школьника к профессии. Профессиональный интерес формируется путем приобретения устойчивых качеств, это процесс, который включает в себя возникновение профессионального интереса, его становление и закрепление. В дальнейшем профессиональный интерес переходит в профессиональные намерения, а в последствии в профессиональную определенность. Профессиональный интерес строится на познавательном интересе, поэтому необходимо в программу обучения в общеобразовательных школах в целях профориентации школьников включать дисциплины, способствующие расширению знаний учащихся о мире и разнообразии профессий, а также их требований к педагогическим профессиям. Профессиональный интерес развивается по следующим этапам:

- ознакомление с содержанием педагогической профессии;
- формирование умения соотносить свои интересы, склонности и способности с требованиями педагогической профессии;
- достижения соответствия профессиональных и познавательных интересов;

– развитие потребности в реализации интересов в педагогической деятельности;

– возникновение профессиональной удовлетворенности педагогической деятельностью.

Готовность к профессиональному самоопределению развивается на основе формирования профессионального педагогического интереса. Созидание как становление профессионала-педагога возможно лишь в результате единства развития как профессионализма, так и личностного развития. Изучение школьника в течение подросткового и юношеского возраста с 8—9 и 10—11-х классов, его жизненного пути показывает, исходя из наших многолетних исследований, что образование, профориентация, профессиональное самоопределение и проявление в нём качеств активного субъекта деятельности на выбор педагогических профессий длятся до тех пор, пока эта деятельность продолжается. Таким образом, все вышесказанное и обусловило актуальность выбора темы нашего исследования [3, с. 245].

Методологическую основу наших исследований составляют методы исследования:

– теоретические: теоретический анализ (анализ и обобщение литературных источников);

– эмпирические: тесты, опросники по направленности школьников на выбор педагогических профессий, профессиональных интересов и их самоопределения;

– подготовка алгоритма формирования профессиональной направленности субъектов образования на будущую педагогическую деятельность;

– математико-статистические: корреляционный анализ по методу Спирмена в системе SPSS Statistics v 6.0;

– интерпретационно-описательные.

Нами был использован опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана. В основе теста лежит выделение поведенческих коррелятов мотива стремления к достижению успеха и мотива избегания неудачи. Тест имеет две формы: А (для мужчин) и Б (для женщин) [3, с. 380]; тест Дж. Голланда (Дж. Холланда) на определение профессионального типа личности (модификация Г. В. Резапкиной) [4, с. 224]. Методика предназ-

начена для определения типа профессиональной направленности личности. Изучая индивидуальные особенности людей, психолог Дж. Голланд (Дж. Холланд) разработал методику для определения типа профессиональной направленности личности (социального характерологического типа), выделив шесть ее типов; тест «Направленность на себя, на дело, на общение» [3]; изучение компонентов направленности и подбор диагностики; многофакторный личностный опросник Р. Б. Кэттела.

Сферой наших будущих интересов является проведение исследования по формированию направленности школьников на выбор педагогических профессий с учащимися 8—9 и 10—11 классов; разработка профориентационного материала и снова проведение исследования; подготовка методических рекомендаций по формированию направленности школьников на выбор педагогических профессий.

Исходя из анализа литературных источников, формирование направленности *школьников на выбор педагогических профессий* вызывает появление новых мотивационных образований в виде потребности разрешения противоречий социальных требований и индивидуальных потребностей, ценностей к участию в научной и научно-исследовательской работе школьника. Таким образом, направленность — это личностно-профессионально важное свойство личности. Направленность оказывает определенное воздействие на разрешение противоречий между социальными требованиями и индивидуальными потребностями, служит движущей силой развития школьника и является основным в характеристике его личности, а также важнейшим качеством будущего преподавателя в управлении—соуправлении—самоуправлении процессом обучения. От нее зависит общее направление жизни, творческой деятельности школьника, развитие сенсорных, перцептивных, аттенционных, психомоторных, мнемических, имажетивных, мыслительных и волевых качеств, они влияют на успешность педагогической созидательной деятельности будущего специалиста [3]. Чтобы сформировать устойчивую профессиональную направленность на выбор педагогических профессий, необходимо следовать нижеприведенному алгоритму, исходя из наших исследований (рисунок 1).



Рисунок 1 — Алгоритм формирования профессиональной направленности субъекта образования на будущую педагогическую деятельность

В подавляющем большинстве случаев профессиональная направленность — это не одномоментное психическое образование. Она иногда сохраняется на протяжении всей жизни индивида, хотя и несколько варьируя из-за изменившихся условий жизни или из-за того, чтобы работа мысли углубила ее содержание и перестроила некоторые ее аспекты. Смысл самой направленности в общем неизменен. Таким же остается и основной признак: ее нельзя рассматривать вне и помимо других психических функций и свойств, но она не сводима к ним. Направленность интегрирует и видоизменяет их так, чтобы они вошли в то целое, которое она представляет [3]. В настоящее время еще не создано такой диагностической методики, с помощью которой можно было бы выявлять степень устойчивости направленности, судить о ее многокомпонентном составе. Такую информацию можно получить от того, кто сохранил ее в своем опыте, в своих переживаниях. Направленность в целостной функциональной структуре личности, занимая ведущее место, является интегральным ее выражением. Личность школьника необходимо ориентировать на такие ценности, как лучшее освоение будущей профессии, профессиональное мастерство, овладение личностно-профессиональными, коммуникативными, организаторскими, интеллектуальными, духовными свойствами (доброжелательное отношение к людям и вера в них, воля, честь, мораль, ум, проницательность, ответственность, эмпатия, добродетельность, совесть, самопонимание, самосознание; способность понять, оценить и изобразить других в своем творчестве, созидании), обучая их управлению—соуправлению—самоуправлению созидательной и самосозидательной деятельностью, подтвержденных факторным анализом [3].

В целях выяснения профессиональной направленности на педагогические профессии нами проведено изучение экспертами личностных свойств будущих педагогов Гродненского государственного университета среди студентов II—IV курсов (выборка составила 289 студентов факультета начальных классов). Как было выявлено, мотивы выбора профессии педагога соответствовали только у 50 % студентов, остальных интересовала больше содержательная сторона предметов, нежели процесс педагогической созидательной деятельности.

Был выделен односторонний характер развития представлений о выбранной педагогической профессии. Характер устойчивости педагогической направленности на различных этапах профессионального обучения в высшей школе неодинаков. Так, для большинства второкурсников уровень устойчивости педагогической направленности выше, чем среди студентов IV курса. Причина этого факта в значительной степени объясняется расхождениями в представлениях о педагогических профессиях в момент ее выбора и в процессе освоения (рисунок 2).

Наибольшее число студентов, которым педагогическая профессия не нравится или безразлична, — на IV курсе (27,6 %). Среди студентов, разочаровавшихся в профессии педагога, на II курсе — 18,7 %, на III курсе — 21,6 %. Исследования показали, что некоторая часть студентов выпускного V курса — 12,5 %, 9,9 % молодых педагогов оказались психологически не готовыми к деятельности в избранной профессии, она им не нравится [3].

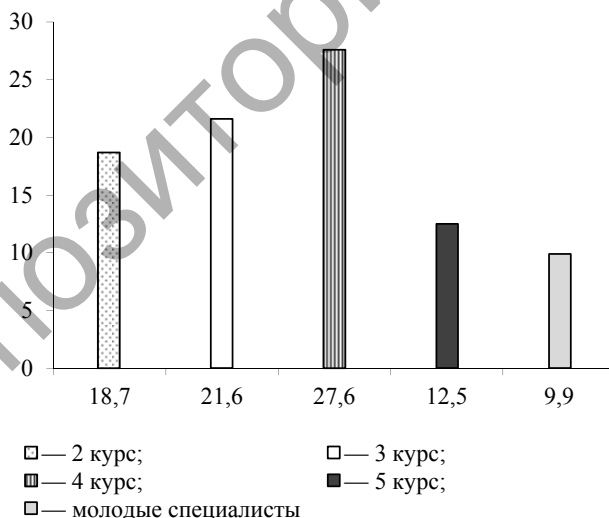


Рисунок 2 — Педагогическая профессия не нравится или безразлична

Приведенные данные показывают, что за годы обучения в знании, планах и поведении студентов происходят изменения. Исследованиями установлено, что если при поступлении в педагогические университеты у юноши и девушки возник устойчивый интерес к избранной педагогической профессии, а сам он психологически не подготовлен к овладению ею, то в процессе профессионального обучения происходит активный процесс формирования устойчивой педагогической направленности личности в сторону обобщенности. Если же интерес к профессии педагога оказался ситуативным, неустойчивым, а сам студент не убежден в правильности своего выбора и психологически не готов к овладению, в процессе профессионального обучения возникает перестройка мотива (сдвиг) в отрицательную область по отношению к данной профессии [3]. Значительное число студентов БГПУ (59,5 %) (выборка составила 360 студентов математического факультета II—V курсов) еще в школьные годы испытывали интерес к профессии педагога и выразили намерение поступать в учреждения высшего образования педагогического профиля. Остальные 40,5 % были не уверены в правильности выбора педагогической профессии, что подтверждает, что их социальные потребности не совпадают с индивидуальными. В процессе профессионального обучения, встретившись с трудностями адаптации в условиях учреждения высшего образования, из этой части студентов некоторые разочаровались в своем выборе и всячески старались не пойти работать в школу. Психологический анализ процесса формирования педагогической направленности показывает, что он опирается на те же психические функции и свойства, которые сложились у него в предшествующий период жизни.

Заключение. В связи с вышеизложенным мы предлагаем начинать формирование направленности на выбор педагогических профессий с 8—9 и 10—11-х классов в связи с тем, что устойчивая направленность на выбор педагогических профессий формируется со школьной скамьи. Главную роль в формировании направленности, по нашему мнению, играют мотивы, побуждающие к педагогической деятельности, чтобы реализовать свои генетические особенности. Нельзя оставить без рассмотрения группу школьников, которым свойственна неосознанная мотивация на конкретную деятельность. Эта преддеятельностная мотивация создает

обобщенную направленность, ее мотивы даже не осознаны, но они определяют поведение школьника, и его поступки оказываются неожиданными для него самого. Существенно, что возникающая в непредвиденных обстоятельствах будущая профессиональная педагогическая деятельность непременно согласована с обобщенной мотивацией и сопровождается внутренней перестройкой потребностей, влечений, норм поведения, сознательным усвоением требований, предъявляемых к современным специалистам, особенностями работы будущего преподавателя. Благодаря развитию педагогической направленности школьников перестраиваются их личностные характеристики: усердие, настойчивость, добросовестность, увлеченность будущей педагогической профессией. Особое значение необходимо придавать мотивации как субъективному фактору выбора педагогической профессии, на основе которой строится вся современная практика мотивирующей организации созидательной деятельности еще в школьные годы, как необходимость развития самореализации природных потенциалов в создаваемых духовных продуктах. Результаты психолого-педагогической практики, организованное педагогическое обучение в системе управления—соуправления—самоуправления подтвердили, что психолого-педагогическим основанием созидания продуктивного субъекта образования является деятельностная направленность личности школьника, сопряженная с актуализацией природных и творческих ресурсов, духовного самосознания субъекта образования, что обеспечивает самоорганизацию, самообразование и рефлексивную саморегуляцию образовательной деятельности средствами управления—соуправления—самоуправления [3], средствами профориентационной работы со школьниками 8—9-х и 10—11-х классов.

Направленность возникает вследствие того, что подростки и юноши по своей генетической природе обладают какой-то резко выраженной экспрессивной особенностью; порой по воле случайных обстоятельств они реализуют эту свою особенность, что дает им удовлетворение. Созидательная педагогическая деятельность, принесящая им удовлетворение, становится желанной, происходит формирование педагогических способностей. Настойчивое стремление реализовать себя в такой созидательной деятельности становится их постоянной направленностью на выбор педаго-

гических профессий. Отсутствие этой созидательной педагогической деятельности порождает беспокойство, оно их уже не покидает. Такое отношение к созидательной педагогической деятельности часто наблюдается в среде художественно-творческой личности, ученых, изобретателей, исследователей, прогрессивных педагогов.

Таким образом, направленность формируется на выбор педагогических профессий в условиях ближайшего окончания школы, необходимости решить проблему своего будущего. От мечтаний подростка и юноши, связанных с будущим, она отличается тем, что основывается на более устойчивых интересах и стремлениях, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, опирается на формирующееся миропонимание и связана с необходимостью определенной педагогической профессии. На этот возрастной период приходится третья стадия профессионального самоопределения — стадия реалистического выбора [5, с. 213].

Нами выделены четыре группы школьников с различным уровнем сформированности направленности на выбор педагогических профессий.

1. Школьники с высоким уровнем сформированности направленности выделяются достаточно высокой успеваемостью. Они проявляют активный интерес к избранной специальности, переходящий в склонность; для них характерно проявление инициативы и самостоятельности, целеустремленности и творческого начала. Как правило, у данной категории школьников существует свой «идеал», т. е. тот образец, по которому у них формируется стереотип о профессии или достижении целей. Развитие школьников на данном уровне происходит более независимо и самостоятельно средствами самовоспитания.

2. Для школьников со средним уровнем сформированности педагогической направленности характерна достаточно высокая успеваемость, но стабильный и устойчивый характер она имеет лишь по нескольким дисциплинам. У этой группы школьников возможно проявление пренебрежительного отношения к дисциплинам, не входящим в профессиональную подготовку. Характер у них скорее деловой и целенаправленный; они мотивированы к стремлению глубоко освоить профессию педагога и с помощью ее добиться материального благополучия. В процессе учебно-

производственной деятельности они проявляют инициативу и самостоятельность.

3. Школьники с преобладанием низкого уровня педагогической направленности. Они имеют определенные установки на профессию педагога или любимый предмет, но мало проявляют самостоятельность и активность в учебно-производственном процессе. Они в основном успевают по всем предметам.

4. Школьники, у которых отсутствует профессиональная направленность или находится в стадии начального формирования.

По нашему мнению, направленность — личностно-профессионально весомое свойство личности, считается основным в характеристике личности педагога, а также важным качеством педагога в управлении—соуправлении—самоуправлении процессом обучения. От нее зависит общее направление жизни, творческой деятельности человека, становление познавательных процессов. В зависимости от уровня развития педагога и школьника они воздействуют на успешность профессиональной созидательной деятельности будущего педагога [6, с. 57]. У большинства старшеклассников уже отчетливо выражены интересы, они чётко видят то, чем они будут заниматься всю жизнь. Не менее разнообразна их мотивация: некоторыми движет потребность достижения и самопроверки; другими — желание приносить пользу обществу; некоторыми движет чувство зависимости и потребность в одобрении окружающих; другими — желание уйти от напряжения и конфликтных ситуаций.

Юношеский возраст усложнен тем, что в этот период возникают задачи, связанные с профессиональной направленностью, и мы должны им в этом помочь, а главное отобрать школьников, которые придут нам на смену. Таким образом, важнейшим моментом развития личности в юношеском возрасте является выстраивание жизненных планов. В юности чувство непрерывности своего «Я», преемственности во времени подвергается испытанию. Восприятие собственного психологического времени становится весьма напряженным. А то, как оно воспринимается, — важный фактор, определяющий внутреннюю картину созидания как преобразовательную деятельность в становлении личности, индивидуальности и субъекта деятельности будущего педагога творца и созидателя.

Таким образом, подростковый период и период ранней юности являются наиболее благоприятными для формирования направленности на выбор педагогических профессий, так как эти периоды характеризуются осознанием индивидом себя в качестве члена общества и становлением его в новой, общественно значимой позиции. Важнейшим моментом развития личности в юношеском возрасте является выстраивание жизненной перспективы. В юности чувство непрерывности своего «Я», преемственности во времени подвергается испытанию. Восприятие собственного психологического времени становится весьма напряженным. А то, как оно воспринимается, — важный фактор, определяющий внутреннюю картину становления личности и субъекта деятельности будущего педагога.

Список цитируемых источников

1. *Джигя, Н. Д.* Формирование направленности личности студента : монография / Н. Д. Джигя. — Минск : МИТСО, 2011. — 210 с.
2. *Деркач, А. А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. / А. А. Деркач. — М., 2001.
3. *Джигя, Н. Д.* Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джигя. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.
4. *Резапкина, Г. В.* Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки : рабочая тетр. учащегося / Г. В. Резапкина. — М. : Генезис, 2010. — 450 с.
5. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 117 с.
6. *Ростунов, А. Т.* Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии / А. Т. Ростунов. — М. : НИО, 1995. — 92 с.

С. Г. Доронина
Институт философии НАН, Минск

ФИЛОСОФСКИЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ: СИНТЕЗ ФИЛОСОФИИ И ПЕДАГОГИКИ

Введение. В связи с поиском новых образовательных стратегий, стимулирующих учеников на культурное развитие и активное участие в процессах обучения, не ограниченных только экономической выгодой или технократической целесообразностью, возникают внеинституциональные учебные программы. Они нацелены на создание оптимальной опережающей стратегии обучения, позволяющей нивелировать негативные черты современного образования. Эта цель достигается путем решения проблем, тесно связанных с преодолением следующих оппозиций.

Первая пара характеризуется преодолением разрыва между стремлением в современном обществе приобретать большие объемы знания и постоянным неконтролируемым увеличением информации.

Вторая оппозиция описывает разницу между так называемым «поддерживающим» (и/или стабильным) образованием и динамично развивающимся, постоянно усложняющимся миром.

Третья оппозиция свидетельствует о противоречии двух современных установок. С одной стороны, существуют тенденции развивать узконаправленную профессиональную деятельность (специализация образования), а с другой — потребность в системном, целостном видении мира.

И, наконец, вместе с развитием национальной и культурной специфики образования параллельно возникает необходимость создания единых стандартов.

Появление такого понятия, как «философская практика образования», обусловлено вышеперечисленными проблемами. Изначально возникшая как интеллектуальное внеинституциональное

движение философская практика накопила достаточный ресурс, на основании которого сформировалась одна из инновационных реформ образования. В ее основе лежит возникшая в античной философии идея «заботы о себе», экстраполяция которой на пространство современных образовательных практик позволяет говорить о возможности ее реализации в различных форматах, в том числе и академическом.

Основная часть. В условиях стандартизации современной культуры реализация концепта «заботы о себе» актуализирует проблему поиска аутентичных форм преподавания (в том числе и философии), тесно связанных со способностью преподавателя осуществлять философские практики. «Благодаря такой установке, — отмечает российский философ С. В. Борисов, — образование может быть преобразовано из информирования в трансцендирование, что является крайне востребованным в контексте избыточности медиаобразования» [2, с. 84]. В отличие от традиционных и узкоспециализированных форм образования, перформативные и ориентированные на смыслопостижение философские практики оказываются предпочтительными по следующим причинам. Философская практика образования (вне зависимости от формы ее проведения) основана на соблюдении следующих принципов.

Во-первых, это основанный на тематической демократии принцип, позволяющий вывести за скобки такие специфические черты академической философии, как элитарность, иерархичность, сегрегативность и т. д.

Во-вторых, это принцип, который декларирует диалогические формы коммуникации, помогающие дистанцироваться от однозначных определений и уклоняться от жестких оценок тех или иных событий, феноменов, процессов.

В-третьих, это принцип, свидетельствующий о необходимости создания «глубинных» практик обучения, направленных на формирование целостного («не разорванного», коллажного) мировоззрения.

Вышеобозначенные тенденции реализуются в реальных проектах. В рамках современных философских практик образования существует такое направление, как «Философия детям», главная идея которого заключается в обосновании наличия у детей «осо-

бой формы интеллектуальной деятельности, имеющей личностно-экзистенциальный характер, связанный с интуитивным способом освоения действительности» [3, с. 74—78]. Этот проект направлен на развитие у детей навыков рефлексивного и творческого мышления, с помощью которых они познают и осваивают мир.

«Философия детям» имеет ряд форматов индивидуальной и групповой работы, использующих философские методы для развития у детей интеллектуальных способностей и моральных качеств. Получившая институциональный статус в 70-е годы XX века в рамках программы «Философия для детей», разработанной американским философом М. Липманом, в настоящее время она развивается как открытая система, постоянно корректируемая и адаптирующаяся к различным социокультурным условиям.

Анализ программы «Философия для детей», созданной преимущественно для возрастной категории детей с 7 по 18 лет, позволяет эксплицировать ее следующие специфические черты.

Во-первых, являющаяся, по мнению ряда международных организаций, эффективным инструментом интеллектуального и этико-демократического развития, «философия может и должна быть парадигмой школьного образования» [5, с. 8]. Это означает, что построение школьных учебных программ происходит в соответствии с формой и содержанием философских исследований.

Во-вторых, «Философия для детей» нацелена на развитие у детей мотивационно-смысловых интенций в процессе обучения, благодаря которым школьная программа становится целостной, связной, а также понятной и близкой по содержанию.

В-третьих, для достижения предыдущего пункта необходимы методы, обучающие детей навыкам самостоятельного и рефлексивного мышления, благодаря которым они могли бы успешно адаптироваться к жизненным проблемам.

Предельно обобщая цель данной программы как единой плюрализованной системы, ее можно описать следующим образом: прибегая к философскому инструментарию, научить детей «правильному» мышлению — уметь рассуждать логично, рефлексивно, концептуально и творчески. В свою очередь, развитие этих навыков приводит к ответственному и разумному социальному поведению.

На данный момент наиболее распространенной и аргументированной является философско-педагогическая концепция американ-

ского философа М. Липмана, позиционирующего гуманную стратегию преподавания. Ее цель, по словам философа, заключается не только в уменьшении насилия в процессе обучения, но и в культивировании «любви к мудрости». Позиция Липмана основана на следующих предпосылках [3, с. 110—121].

Это, во-первых, существование веры в «позитивную рациональность» и разумность человеческой природы.

Во-вторых, убеждение, свидетельствующее о том, что образование может быть рефлексивно-исследовательской деятельностью, способной привести к мудрости и, как следствие, миролюбию.

И, в-третьих, переосмысление современного образования в связи с интенсивным развитием многочисленных медиакоммуникаций, постоянно формирующих новые формы реальности, хорошо описанные в работах Ж. Бодрийера следующими понятиями: «все есть медиа», «медиа внутри нас» и «медиа воспринимают нами», «слепая зона» виртуализации мышления и др. [1, с. 193—226].

Доминирующие посылки традиционной и рефлексивной парадигмы кардинально отличаются, что и является причиной их разногласия. Если конспективно рассматривать основные черты рефлексивной парадигмы, то их можно выразить следующими ключевыми контекстуальными и диффузными (не до конца точно определенными) понятиями: рациональность, исследование, творчество, комплексное мышление, сообщество, автономия, а также другими фундаментальными понятиями, связанными с философскими теориями образования. В целях дальнейшего усовершенствования образовательной системы любые практики должны подвергаться постоянному рефлексивному осмыслению. Подчеркивая целесообразность этой идеи, Липман пишет, что «рефлексия относительно практики — основа для создания более совершенной практики, а последняя, в свою очередь, будет побуждать дальнейшую рефлексию и последующую коррекцию» [4, с. 111].

В России движение «Философия детям» получило развитие благодаря исследованиям таких российских ученых, как М. Н. Дудина и Н. С. Юлина. Создание межрегиональной детской общественной организации «Философия детям» в Москве под руководством российского философа Л. Т. Ретюнских также послужило

распространению идей философских практик образования на пространстве постсоветских стран.

В частности, хочется отметить программу дополнительного образования «Зеленое Солнце», являющуюся эффективным философско-педагогическим средством развития компетенций, актуальных для современного мира. Программа разработана в Республиканском центре фундаментальной и практической философии Института философии НАН и направлена на развитие у детей 10—12-летнего возраста творческого и критического мышления, коммуникативной компетентности, формирование проективной деятельности и навыков межличностного диалогического взаимодействия.

Заключение. Тенденции, связанные с появлением таких инновационных стратегий образования, как «Философия детям», свидетельствуют о том, что установки на формирование конкурентоспособного, компетентного профессионала или просто успешного человека больше не являются приоритетными. В условиях современной социокультурной, политической, а также экономической реальности возникает необходимость поиска новых стратегий, связанных с гуманизацией образования. Их главной целью является формирование личности, не ограниченной узкой сферой специализации, а способной к самообразованию, саморефлексии и, как следствие, самопроектированию. Развитие такой «заботы о себе» предусматривается целями и задачами философских практиках образования, что свидетельствует об их актуальности.

Список цитируемых источников

1. *Бодрийяр, Ж.* Реквием по масс-медиа / Ж. Бодрийяр // Поэтика и политика : Альм. Рос.-франц. центра социологии и философии Ин-та социологии РАН. — М. : Ин-т экперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1999. — С. 193—226.
2. *Борисов, С. В.* Философское консультирование / С. В. Борисов // Язык философской практики : краткий сл.-презентация. — Челябинск : Издат. центр ЮУрГУ, 2018. — С. 86—89.
3. *Липман, М.* Обучение с целью уменьшения насилия и развитие миролюбия / М. Липман // Вопр. философии. — 1995. — № 2. — С. 110—121.
4. *Липман, М.* Рефлексивная модель практики образования / М. Липман // Философия для детей. — М. : ИФРАН, 1996. — С. 9—112.
5. *Юлина, Н. С.* Педагогическая стратегия философии для детей / Н. С. Юлина // Философия для детей. — М. : ИФРАН, 1996. — С. 5—89.

В. В. Дуняк

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ

Введение. Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними различного рода информацией. Может осуществляться при помощи различных средств коммуникации.

В настоящее время общение трансформируется в коммуникацию в социальных сетях. Данный феномен в основном характерен для юношеского возраста.

Юноши и девушки в силу своего возраста зависимы от мнения других, а точнее, от мнения сверстников. Если же общество не принимает их, то на фоне этого они становятся тревожными, неуверенными, одинокими. Тогда молодые люди обращаются к социальным сетям. На фоне этого может возникнуть интернет-зависимость, а также риск стать жертвой различных обстоятельств.

Основная часть. Социальные сети представляют собой уникальную среду, которая предоставляет своим пользователям не только возможность коммуникации, но и ресурсы для самовыражения и самоидентификации. В основном подобная деятельность реализуется в рамках функции самопрезентации.

Самопрезентация весьма мало изучена. Основная часть теоретических разработок принадлежит зарубежным учёным, таким как М. Снайдер, И. Гофман, Р. Чалдини, Т. Иттман, И. Джонс.

Предметом серьезного изучения самопрезентации в сети Интернет для отечественных исследователей являлись особенности различных форм общения в пространстве Интернет (А. Е. Жич-

кина, Е. П. Белинская), вариативность самопрезентации личности и образ «Я» в интернет-общении (Т. А. Наумова, В. В. Хороших, И. С. Шевченко и др.), средства самопрезентации личности в интернет-коммуникации (Е. М. Бурнаева, Ю. В. Чепель), влияние интернет-коммуникации на формы, способы и процесс самопрезентации личности в условиях чат-коммуникации (Н. В. Чудова, Е. Ю. Крылов и др.).

Понятие «самопрезентация» происходит от латинского слова, что в переводе означает «самоподача», т. е. представление себя другим людям.

Самопрезентация — это процесс представления человеком собственного образа в социальном мире, характеризующийся намеренностью на создание у окружающих определенного впечатления о себе; умение подавать себя, привлекать к себе внимание при помощи акцентирования внимания на своих качествах, которые актуализируются на основе использования особых технологий и стратегий; процесс демонстрации качеств, динамика самоподачи [2, с. 122]. Самопрезентация относится к стремлению человека представить желаемый образ как для внешней аудитории (для других людей), так и для аудитории внутри (для самого себя). Намеренно или ненамеренно люди защищают себя, пытаются подтвердить свой «Я-образ». В знакомых ситуациях это происходит без сознательных усилий, а в незнакомых ситуациях — осознанно.

Самопрезентация в сети Интернет — процесс осознаваемого или неосознаваемого, целенаправленного или стихийного предъявления определенных аспектов своего «Я» окружающим в сети Интернет [2, с. 124].

С феноменом самопрезентации человек сталкивается каждый день, даже не подозревая, что в подсознании сформирован проект собственной презентации. Такого рода презентацию принято называть «природной самопрезентацией». Но кроме такого рода заявка о себе не единственная стратегия личности. Существует и заранее спланированная, осознанная тактика позиционирования своей персоны, которую принято называть «искусственная презентация» [2, с. 123].

Самопрезентация в социальных сетях носит, как правило, социальный характер, что отражается в демонстрации пользователем на своей странице (аккаунте) своего социального статуса, уровня образования, социального окружения, иными словами, пользователь стремится к максимально успешной интеграции в социум путем планомерного управления впечатлением другого человека о себе.

Тактика самопрезентации — это краткосрочный поведенческий акт субъекта самопрезентации, включающий в себя совокупность приемов вербального и невербального поведения, направленный на формирование у объекта самопрезентации желаемого впечатления о субъекте самопрезентации, необходимого для определенных краткосрочных целей [3, с. 63].

Стратегия самопрезентации — это осознаваемое и планируемое поведение субъекта самопрезентации, направленное на формирование у объекта самопрезентации желаемого субъектом впечатления с учетом долгосрочных идентичностей, основанное на определенных тактиках самопрезентации [3, с. 65].

На основе классификации стратегий самопрезентации, которую в 1982 году создали Э. Джонс и Т. Питтман, можно выделить следующие мотивы самопрезентации в сети Интернет:

- 1) желание понравиться, для того чтобы выглядеть лучше в глазах других;
- 2) закрепление за собой статуса властного и потенциально опасного человека путем запугивания;
- 3) привлечение внимания к себе в целях получения сочувствия и поддержки со стороны аудитории путём проявления слабости;
- 4) стремление казаться значимым, морально выдержанным в глазах других;
- 5) желание выглядеть компетентным в целях вызывания уважения со стороны других людей, самопродвижение.

С.-Ж. Ли, Б. Куигли и соавторы классификации тактик самопрезентации полагают, что защитный тип самопрезентации имеет место, когда событие содержит угрозу существующей желаемой идентичности. В таких случаях самопрезентация будет направлена на восстановление и сохранение идентичности или на сокращение

негативных последствий угрожающей ситуации. Ассертивная же самопрезентация относится к проактивному поведению, нацеленному на создание определенной идентичности. Исследователи полагают, что и для управления впечатлением, и для самопрезентации используются одни и те же тактики. Однако в ситуации управления впечатлением выбор самопрезентационных тактик осуществляется человеком более осознанно [1, с. 94].

Теоретическая и практическая значимость классификации, предложенной С.-Ж. Ли и соавторами, заключается в том, что ее авторы разработали методику измерения самопрезентационного поведения индивида — шкалу тактик самопрезентации на основе имеющихся концептуальных определений других исследователей, ранее изучавших процесс самопрезентации.

Заключение. На характер самопрезентации в сети Интернет может влиять следующее:

- 1) личностные особенности индивида (характер, темперамент, самооценка, уровень притязаний, локус контроля и т. д.);
- 2) возрастные особенности индивида (уровень физического, психического и социального развития);
- 3) прошлый опыт коммуникации в виртуальной и реальной среде (положительный или отрицательный).

Следовательно, на характер самопрезентации личности в сети Интернет влияют разные факторы. Не менее важным является мотивация личности, с которой она использует интернет-коммуникации.

Список цитируемых источников

1. Михайлова, Е. В. Обучение самопрезентации : учеб. пособие / Е. В. Михайлова. — М. : Издат. дом ГУ ВШЭ, 2006. — 167 с.
2. Некрасова, Н. А. Самопрезентация: сущность и основные характеристики / Н. А. Некрасова, У. С. Некрасова // Успехи соврем. естествознания. — 2007. — № 11. — С. 122—124.
3. Пикулёва, О. А. Классификации самопрезентации личности: теоретические основания и проблемные аспекты / О. А. Пикулёва // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2013. — С. 63—69.

В. В. Дуняк

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ЗАВИСИМЫМ И НЕКРИТИЧНЫМ ВИКТИМНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Введение. В современном мире социальные сети стали неотъемлемой частью повседневной жизни человека. Они предоставляют людям безграничные возможности для общения, обмена информацией и т. п.

Виктимность — достаточно устойчивое личностное качество, характеризующее объектную характеристику индивида становится жертвой внешних обстоятельств и активности социального окружения, своего рода личностная предрасположенность оказываться жертвой в тех условиях взаимодействия с другими и воздействия этих других, которые в этом плане оказываются нейтральными, «не опасными» для других личностей [2].

Ученые выделяют разные определения виктимности. Одни утверждают, что виктимность определяется как способность, склонность, свойство личности, другие — как набор характеристик личности.

Ученые, которые утверждают, что виктимность — способность, свойство личности:

1) Ю. В. Никитина, Э. В. Мельникова, М. А. Одинцова: виктимность — индивидуальная склонность личности к специфическим действиям, вызывающим негативные последствия для нее же [1, с. 17];

2) О. П. Гредюшко: виктимное поведение — повышенная способность человека с определенной социальной ролью и другими обстоятельствами становиться жертвой обстоятельств [1, с. 16];

3) Л. В. Франк (ввёл понятие «виктимность»): виктимность — потенциальная (или существующая) способность индивида в одиночку или в группе становиться жертвой преступлений [1, с. 15].

Ученые, которые утверждают, что виктимность — набор характеристик личности:

1) И. Г. Малкина-Пых: виктимность — приобретенные человеком физические, социально-психические черты, которые делают его жертвой в различных ситуациях [2, с. 13];

2) О. О. Андронникова, М. С. Голубь, М. П. Долговых, Н. М. Сажина: виктимность — набор свойств индивида, предопределяющих утрату его приспособляемости к условиям социальной среды [1, с. 18];

3) А. Л. Репецкая: понятия «виктимность» и «виктимное поведение» не являются тождественными друг другу, так как виктимность не обязательно сопровождается виктимным поведением, а виктимное поведение человека не обуславливает наличие у него виктимности. Виктимное поведение — поведение личности в конкретной криминальной или угрожающей ситуации, которое может не оказывать на личность деформирующее, ведущее к виктимности воздействие [5, с. 54].

Основная часть. Как было ранее сказано, А. Л. Репецкая разграничивает понятия виктимности и виктимного поведения. Они не являются тождественными друг другу, так как виктимность не обязательно сопровождается виктимным поведением, а виктимное поведение человека не обуславливает наличие у него виктимности.

Как отмечает Т. Е. Яценко, у виктимной личности не выражено стремление к самодерминации: она безынициативна в изменении своей жизни, принимает созерцательную и реактивную позицию, имеет низкий уровень осознания себя как причины возможных изменений своей жизни, склонна делегировать контроль за свою жизнь социальному окружению. Ее отличает дефицит проявления субъектных качеств (социальная активность, ответственность, автономность, самостоятельность), узость областей самопроявления [6; 7].

Виктимность — индивидуальная склонность к специфическим действиям, вызывающим негативные последствия для нее же; по-

тенциальная (или существующая) способность индивида в одиночку или в группе становиться жертвой преступлений; приобретенные человеком физические, социально-психические черты, которые делают его жертвой в различных ситуациях.

Факторами формирования виктимного поведения являются: аморальный образ жизни родителей, частые переезды, бедность, отсутствие наблюдения, контроля и воспитания ребенка, эмоциональная холодность к нему, плохие отношения у ребенка со сверстниками, негатив к нему от педагогов, попадание в девиантные группы, присутствие каких-либо физических травм или нарушений развития ребенка.

Социальные сети представляют собой уникальную среду, которая предоставляет своим пользователям не только возможность коммуникации, но и ресурсы для самовыражения и самоидентификации. В основном подобная деятельность реализуется в рамках функции самопрезентации.

Понятие «самопрезентация» происходит от латинского слова, что в переводе означает «самоподача», т. е. представление себя другим людям.

Самопрезентация — это процесс представления человеком собственного образа в социальном мире, характеризующийся намеренностью на создание у окружающих определенного впечатления о себе; умение подавать себя, привлекать к себе внимание при помощи акцентирования внимания на своих качествах, которые актуализируются на основе использования особых технологий и стратегий; процесс демонстрации качеств, это динамика самоподачи [3; 4, с. 122]. Самопрезентация относится к стремлению человека представить желаемый образ как для внешней аудитории (для других людей), так и для аудитории внутри (для самого себя). Намеренно или не намеренно люди защищают себя, пытаясь подтвердить свой «Я-образ». В знакомых ситуациях это происходит без сознательных усилий, а в незнакомых ситуациях — осознанно.

С феноменом самопрезентации человек сталкивается каждый день, даже не подозревая, что в подсознании сформирован проект собственной презентации. Такого рода презентацию принято называть «природной самопрезентацией». Но кроме такого рода заявка о себе не единственная стратегия личности. Существует

и заранее спланированная, осознанная тактика позиционирования своей персоны, которую принято называть «искусственная презентация» [4, с. 123].

Самопрезентация — представление себя другим людям; управление впечатлением о себе; процесс, посредством которого мы стараемся контролировать впечатления, возникающие о нас у других людей (Д. Кенрик, Р. Чалдини, С. Нейберг).

Целью нашего исследования являлось выявить стратегии коммуникативной самопрезентации в сети Интернет виктимной личности юношеского возраста.

Выборка исследования составила 50 студентов I курса (25 юношей и 25 девушек). Возраст респондентов варьируется от 18 до 21 года.

В своем исследовании мы использовали следующие методики: тест-опросник «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой, методика «Шкала измерения тактик самопрезентации» С. Ли, Б. Куигли.

Для 8 % девушек и 4 % юношей свойственно не критичное виктимное поведение. Оно характеризуется следующими признаками: неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в результате каких-либо личностных или ситуативных факторов (эмоциональное состояние, возраст, уровень интеллекта), склонность к употреблению спиртного, неразборчивость в знакомствах, доверчивость, идеализация людей, оправдывают негативное поведение других.

Для 8 % девушек и 12 % юношей свойственно зависимое поведение. Оно характеризуется следующими признаками: отсутствие сопротивления в опасных ситуациях, нежелание делать что-то самому, низкая самооценка, внушаемость, вовлекаемость в кризисные ситуации в целях получения сочувствия и поддержки окружающих.

Проведение регрессионного анализа данных по указанным методикам показало, что девушки и юноши с зависимым виктимным поведением защитные стратегии самопрезентации применяют чаще, чем ассертивные стратегии самопрезентации в интернет-коммуникации. Очевидно, что интернет-коммуникация выступает для них небезопасной, чем реальная коммуникация. В ней они не

пытаются апробировать новую модель поведения, как это могут делать в реальности. Таким образом, можно полагать, что интернет-коммуникация не выступает своеобразным внешним ресурсом для обучения девушек и юношей с зависимым виктимным поведением стратегиям невиктимного поведения.

Юноши и девушки с зависимым виктимным поведением применяют следующие особенности стратегий коммуникативной самопрезентации в сети Интернет: склонность оправдывать свои действия в сети Интернет с принятием ответственности.

Девушки и юноши с некритичным виктимным поведением применяют чаще защитные стратегии самопрезентации, чем асертивные стратегии самопрезентации в интернет-коммуникации. Очевидно, что интернет-коммуникация выступает для них небезопасной, чем реальная коммуникация. В ней они не пытаются апробировать новую модель поведения, как это могут делать в реальности. Таким образом, можно полагать, что интернет-коммуникация не выступает своеобразным внешним ресурсом для обучения девушек и юношей с некритичным виктимным поведением стратегиям невиктимного поведения.

Девушки и юноши с некритичным виктимным поведением применяют следующие особенности стратегий коммуникативной самопрезентации в сети Интернет: приписывание себе достижения в сети Интернет.

Заключение. Юноши и девушки, обладающие склонностью к виктимному поведению, ориентированы на применение защитных стратегий самопрезентации в сети Интернет, что не позволяет им рассматривать виртуальную коммуникацию как пространство, не предоставляющее возможности для суверенизации личности.

Список цитируемых источников

1. Биктина, Н. Н. К проблеме виктимности личности подростка в современных исследованиях: сущность, виды, факторы возникновения и причины проявления / Н. Н. Биктина, А. Б. Баймешова // *Соврем. проблемы науки и образования*. — 2015. — № 2. — С. 15—23.

2. Малкина-Пых, И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2010. — 1150 с.

3. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/viktimnost.html> . — Дата доступа: 25.09.2019.

4. Некрасова, Н. А. Самопрезентация: сущность и основные характеристики / Н. А. Некрасова, У. С. Некрасова // Успехи соврем. естествознания. — 2007. — № 11. — С. 122—124.

5. Репецкая, А. Л. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике / А. Л. Репецкая. — Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1994. — 151 с.

6. Яценко, Т. Е. Карьерные ориентации виктимных студентов / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2018. — № 10. — С. 52—59

7. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.

УДК 159.99

Д. М. Ермолович¹, П. В. Андрущенко²

¹Государственное учреждение образования

«Новоселковская средняя школа»,

д. Новоселки Ляховичского района

²Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОКРАСТИНАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Введение. Стремительные темпы и ритмы современной жизни обуславливают переживание людьми недостатка времени для реализации намеченных планов. В связи с этим актуализируется проблема тайм-менеджмента, включая планирование и рациональное использование личностных и психофизиологических ресурсов. Неспособность эффективно решать эту задачу обуславливает обращение человека к своеобразному механизму защиты в форме прокрастинации или откладывания дел на потом. Согласно данным А. Эллиса и В. Кнауца, от 80 до 95 % студентов периодически

прокрастинируют, примерно 75 % из них считают себя «хроническими прокрастинаторами», и почти 50 % студентов откладывают важные дела систематически [1]. В исследовании Т. Р. Tibbett и J. R. Ferragi отмечается высокая частота встречаемости академической прокрастинации (75 % студентов) [2].

Наблюдается тревожная тенденция позитивной динамики числа лиц, являющихся устойчивыми прокрастинаторами. В исследовании Р. Steel показано, что на протяжении 30 лет (с 1978 по 2007 год) количество людей, идентифицирующих себя как неизбежных прокрастинаторов, увеличилось на 20 % [3, с. 65—95].

В то же время само существование феномена откладывания противоречит условиям современного социума, предъявляющего особые требования к продуктивности, самостоятельности и ответственности личности.

Согласно А. В. Микляевой, С. А. Безгодовой, С. В. Васильевой, учитывая высокую распространенность академической прокрастинации в студенческой среде, можно предполагать, что ее различные проявления являются довольно устойчивыми характеристиками стиля учебной деятельности на этапе обучения в университете [4].

Автор теории временной мотивации П. Стил отмечал, что за прокрастинацией всегда следуют негативные последствия, а прокрастинация, в свою очередь, всегда связана с негативными эмоциями и переживаниями (тревога, чувство вины и др.) [3, с. 120—127]. Е. П. Ильин связывает изучаемый феномен с ленью [5], Н. В. Боровская — с «привычкой откладывать необходимые дела» [6, с. 47], Л. И. Дементий — с неспособностью управлять ситуацией [7], К. Х. Лэйс — с «пассивностью, пессимистичностью, дезадаптацией» [8]. Вместе с тем современные исследования психологических механизмов прокрастинации позволяют констатировать, что прокрастинация — феномен регуляторной сферы человека, интенсивное развитие которой происходит в юношеском возрасте, особенно в период студенчества, связанного с самостоятельным планированием своего жизненного времени. Феномен прокрастинации связывают со сбоями в осуществлении различных этапов волевого действия: отсутствие субъективной значимости целей учебной деятельности, расщепление побуждающей и смыслообразующей функциями мотивов

деятельности, негативной оценкой своих возможностей в достижении целей, трудностями в принятии решений и инициации собственной активности [9—11].

Прокрастинация сопряжена с многочисленными негативными психологическими, социальными и академическими последствиями. Она приводит к снижению успеваемости, повышению уровня тревожности, к образованию комплекса неполноценности и, как результат, к отказу от дальнейшего обучения, может также подтолкнуть студентов к нечестным методам сдачи экзаменов и получения высоких оценок [12]. Согласно Р. R. Gresco, прокрастинация может оказывать негативное воздействие как на деятельность человека (учебную, профессиональную), так и на состояние его психологического благополучия, самоуважения и самооценку [13]. Основной общей особенностью прокрастинаторов являются депрессивный настрой и страх перед будущим или боязнь не справиться с поставленной задачей [14].

Основная часть. По результатам применения методики «Опросник прокрастинации О. А. Ширвари» установлено, что для большинства испытуемых характерен высокий уровень общей прокрастинации (53 %). Им свойственно откладывать всё важное «на потом», а когда оказывается, что все сроки уже прошли, либо просто отказываются от запланированного, либо пытаются сделать все отложенное за нереально короткий промежуток времени. В результате дела не выполняются или выполняются некачественно, с опозданием и не в полном объеме, что приводит к соответствующим отрицательным эффектам в виде неприятностей по учебе.

Средний уровень общей прокрастинации диагностирован у 30 % студентов, низкий — у 17 % студентов.

Личностно обусловленная прокрастинация выражена у 50 % испытуемых. Это свидетельствует о выраженности прокрастинации в большинстве сфер жизнедеятельности. Особые трудности возникают в деловой сфере и сфере достижения поставленных целей. Средний уровень диагностирован у 27 % студентов, низкий — 23 % студентов.

Ситуативно обусловленная прокрастинация характерна для 45 % студентов, в целом говорит о зависимости деятельности личности от наличия интереса и внешней мотивации. Средний уро-

вень ситуативно обусловленной прокрастинации диагностирован у 50 % студентов, низкий — у 5 % студентов.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало отсутствие статистически значимых различий в выраженности прокрастинации у юношей и девушек по шкале «Личностно обусловленная прокрастинация» ($t = 0,34$; $p = 0,19$). Также не было вычислено статистически значимых различий по шкале «Ситуативно обусловленная прокрастинация» ($t = -0,15$; $p = 0,87$).

Опросник «Степень выраженности прокрастинации» М. А. Киселевой измеряет степень выраженности прокрастинации в отношении достижения значимых целей. Для большинства студентов характерен высокий уровень прокрастинации (54 %). Им свойственно откладывать дела на неопределенный момент, лень, незаинтересованность, также у них выражена низкая вовлеченность в какой-либо деятельный процесс.

Средний уровень прокрастинации имеется у 33 % студентов. Для них характерно откладывание дел, но периодически. Они доходят до момента завершения дел, хоть и делают это без особого энтузиазма.

Низкий уровень прокрастинации характерен для 13 % студентов. Им присущи активность, любознательность. Свои дела они всегда доводят до конца, никогда не откладывают их на потом. Для них свойственна повышенная работоспособность и вовлеченность в дело.

«Шкала академической прокрастинации для студентов» С. Лэй показала, что для 34 % студентов характерен высокий уровень академической прокрастинации. Это означает, что она проявляется в откладывании выполнения учебных заданий на протяжении долгого времени и выполнении всего в последние сроки.

У 48 % студентов академическая прокрастинация выражена в средней степени, что говорит о том, что они так же любят откладывать выполнение учебных заданий до последнего момента, но так бывает не всегда.

Низкий уровень академической прокрастинации характерен для 18 % студентов. Им не присуще избегающее поведение в ситуациях, типичных для учебной деятельности.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало отсутствие статистически значимых различий в выра-

женности прокрастинации у юношей и девушек по шкале «Академическая прокрастинация» ($t = 1,29$; $p = 0,19$).

Иерархия выраженности видов прокрастинации юношей и девушек имеет следующий вид (от наиболее к наименее выраженному) на основе вычисления критерия Стьюдента для связанных выборок:

- 1) прокрастинация в принятии решений;
- 2) личностно обусловленная прокрастинация;
- 3) ситуативно обусловленная прокрастинация;
- 4) академическая прокрастинация.

Заключение. Для половины студентов характерен высокий уровень личностно обусловленной прокрастинации, высокий уровень ситуативно обусловленной прокрастинации в принятии решений. Академическая прокрастинация также выражена у большинства студентов, что говорит о том, что им присуще избегающее поведение в ситуациях, типичных для учебной деятельности. Отсутствуют половые различия в выраженности прокрастинации в юношеском возрасте.

Список цитируемых источников

1. Карвасарский, Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб. : Питер, 2002. — 101 с.
2. Tibbett, T. P. The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality / T. P. Tibbett, J. R. Ferrari // Personality and individual differences. — 2014. — Vol. 82. — P. 175—184.
3. Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin. — 2007. — V. 133, № 1. — P. 160—198.
4. Академическая прокрастинация в структуре стилевых особенностей учебной деятельности студентов / А. В. Микляева [и др.] // Психолог. наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 4. — С. 61—69.
5. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 224 с.
6. Боровская, Н. В. Психологические и психофизиологические предпосылки лениности студентов : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. В. Боровская. — СПб., 2008. — 24 с.
7. Дементий, Л. И. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации / Л. И. Дементий, Н. Н. Карловская // Психология обучения. — 2013. — № 7. — С. 4—19.

8. *Lay, C.* At last, my research article on procrastination / *C. Lay* // *Journal of Research in Personality*. — 1990. — № 20. — P. 474—495.

9. *Зверева, М. В.* Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / *М. В. Зверева*. — М., 2015. — 168 л.

10. *Ивутина, Е. П.* Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения у студентов / *Е. П. Ивутина, Е. С. Шуракова* // *Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та*. — 2013. — Т. 4 (1). — С. 146—151.

11. *Мохова, С. Б.* Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов / *С. Б. Мохова, А. Н. Неврюев* // *Вопр. психологии*. — 2013. — № 1. — С. 25—33.

12. *Юдеева, Т. Ю.* Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : автореф. ... дис. канд. психол. наук / *Т. Ю. Юдеева*. — М., 2007. — 23 с.

13. *Roedell, W. C.* Vulnerabilities of highly gifted children / *W. C. Roedell* // *Roeper Review*. — 1984. — № 6. — P. 127—130.

14. *Ларских, М. В.* Моделирование формирования конструктивного перфекционизма студента / *М. В. Ларских* // *Воспитательная деятельность вуза: инновационный подход : материалы Междунар. науч.-практ. конф.* — Воронеж : Издат. дом ВГУ, 2014. — С. 28—32.

УДК 159.99

А. В. Жарков

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблема изучения отношения человека к явлениям, таящим в себе реальную или потенциальную опасность для его жизни, волнует человечество с древних времен, однако до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. По данным Всемирной организации здраво-

© Жарков А. В., 2019

охранения, ежегодно в мире совершается 500 тысяч самоубийств и около 5 миллионов покушений на самоубийство. Самоубийства тесно связаны с наркотизацией, алкоголизацией и злоупотреблением лекарственными препаратами. Суицидальные попытки наблюдаются у 40—60 % больных алкоголизмом; 25 % больных опийной и 42 % барбитуровой наркоманией кончают жизнь самоубийством. Выделяются формы аутодеструктивного поведения, при которых неосознанное стремление к смерти реализуется в социально одобряемых и общественно полезных действиях [1, с. 3].

«Переходный возраст, — писал Л. С. Выготский, — это возраст оформления мировоззрения и личности, возникновения самосознания и связанных представлений о мире» [2, с. 122]. Культурная среда, в которой происходит развитие, является основой формирования личности подростка: ценностей, предпочтений, нравственных приоритетов и мировоззрения.

Деструктивные тенденции современной культуры и жизни общества оказываются той почвой, на которой происходит формирование высокой готовности к саморазрушению, что психологически закрепляется в таких структурах, как личностные черты (тревожность, депрессивность, дисфоричность и т. п.), ценности (ценность новизны, риска, пренебрежения опасностью, ценность морфологической трансформации, т. е. радикального изменения своего тела) и ценностные суждения («все бессмысленно», «не вижу смысла к чему-то стремиться», «моя жизнь ничего не стоит», «жизнь людей ничего не стоит») [2, с. 81].

Аутодеструктивное поведение — это поведение, связанное с разными формами саморазрушения: от высокорискованных действий, нацеленных на поиск новых ощущений, до самоповреждений и суицидальных актов. Аутодеструктивное поведение определяют как намеренное причинение себе вреда или совершение действий, которые имеют негативные последствия для индивида. Чаще всего под этим понятием подразумевают суицидальное и самоповреждающее поведение, реже — алкогольную и наркотическую зависимость, расстройства пищевого поведения, вербальную аутоагрессию, рискованное сексуальное поведение [3].

Основная часть. База исследования — учреждение образования «Барановичский государственный профессионально-технический колледж сферы обслуживания».

Выборка исследования: 46 девушек в возрасте от 16 до 18 лет. Данный возраст нами был выбран по ряду причин. Мы считаем, что именно данный возраст более подвержен проявлениям аутоагрессии, так как перед ними стоит вопрос дальнейшего самоопределения и поиск поддержки в ближайшем социальном кругу. Если поддержка не будет найдена в лице родителей либо в лице друзей, девушки начинают причинять себе боль, чтобы справиться с сильными, внутриличностными переживаниями и конфликтами «Я», а именно «Я-реальное» и «Я-социальное».

Для определения уровней аутоагрессивного поведения у девушек нами были использованы следующие методики:

- 1) опросник «Ауто- и гетероагрессия» Е. П. Ильина;
- 2) методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению) А. Н. Орла;
- 3) методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних, разработанная коллективом авторов (шкала суицидальное (аутоагрессивное) поведение) (Э. В. Леус, А. Г. Соловьев);
- 4) опросник самосознания В. В. Столина и С. Р. Пантилеева (шкала самообвинения);
- 5) опросник агрессии Спилбергера (шкала аутоагрессии).

По методике «Диагностика девиантного поведения несовершеннолетних» мы получили следующие результаты. У 74 % девушек отсутствует вектор аутоагрессивного поведения. Данные девушки не используют методы аутодеструктивного поведения и умеют конструктивно решать внутриличностные конфликты. У 26 % девушек было выявлено то, что они предрасположены к аутодеструктивному поведению и могут прибегать к нему, когда не находят выход из сложившейся жизненной ситуации.

По методике «Опросник агрессии Спилбергера (шкала аутоагрессии)» мы получили следующие результаты. Обладают средним и низким уровнями аутоагрессивного поведения 43 % девушек. Большинство девушек в зависимости от тяжести переносимого переживания прибегают к аутоагрессивному поведению

в разных формах его проявления. У 14 % девушек выявлен высокий уровень аутоагрессивного поведения. Даже из-за слабых переживаний данные испытуемые прибегают к использованию различных способов аутоагрессивного поведения, так как не могут конструктивно совладать с переживаниями, а агрессию не могут сублимировать как в учебную, так и в творческую деятельность.

По методике «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» нами были получены следующие результаты: 90 % девушек не используют прямые способы аутоагрессивного поведения, стараются не оставлять на себе шрамов и ожогов, если и прибегают к аутоагрессии. Имеют средний уровень проявления аутодеструктивного способа поведения 6 % девушек. Данные испытуемые прибегают крайне редко к аутодеструктивному поведению и также, как и девушки с низким уровнем, не пытаются внешне испортить своё тело. Они редко употребляют алкоголь, выстраивают беспорядочные половые связи, оскорбляют себя и т. д. У 4 % девушек был выявлен высокий уровень аутоагрессивного поведения, что говорит о том, что данные испытуемые в открытую проявляют аутоагрессию и демонстративно показывают окружающим, как им плохо и тяжело.

По методике «Опросник самосознания В. В. Столина и С. Р. Пантилеева (шкала самообвинения)» мы получили следующие результаты: у 26 % девушек представлен как низкий, так и ниже среднего уровень самообвинения. Данные испытуемые не пытаются обвинять себя в трудных жизненных ситуациях. У 11 % девушек выявлен средний уровень, что свидетельствует о частых сменах вектора проявления обиды: обида на себя и обида на других. У 11 % каких-либо проявлений самообвинения выявлено не было. У 13 % девушек выявлен высокий и выше среднего уровень самообвинения, что свидетельствует о частом обвинении себя во всех тяжелых ситуациях, в которых отсутствует поддержка со стороны социального окружения.

По опроснику «Ауто и гетероагрессия» Е. П. Ильина» мы получили следующие результаты: 48 % девушек используют гетероагрессию как способ реализации агрессивного поведения, они ориентируют её как на людей, так и на вещи, также могут использовать агрессию для творческой и учебной деятельности. Проявляют

аутоагрессию 44 % девушек, они не умеют конструктивно совладать со своими переживаниями и не могут делиться своими эмоциями, что выливается в самодеструкцию.

Заключение. Большинство девушек применяют аутоагрессию в зависимости от ситуации и умеют конструктивно совладать со своими переживаниями, справляться с эмоциональной нестабильностью посредством нечастого использования аутоагрессии.

Список цитируемых источников

1. *Берно-Беллекур, И. В.* Социально-психологические аспекты аутодеструктивного поведения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. В. Берно-Беллекур. — СПб. : РГПУ, 2003. — 197 л.

2. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. — 488 с.

3. *Cohen, I. L.* A large-scale study of the psychometric characteristics of the IBR modified overt aggression scale: Findings and evidence for increased self-destructive behaviors in adult females with autism spectrum disorder / I. L. Cohen // Journal of autism and developmental disorders. — 2010. — Vol. 40. — № 5. — С. 599—609.

УДК 159.99

А. В. Жарков

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. Современное общество тесно связано всемирной сетью Интернет. Люди все чаще обращаются за помощью к Интернету и не замечают, как теряют свою индивидуальность в данной сфере жизни.

© Жарков А. В., 2019

На данный момент внушительная часть молодежи все большую часть своего времени проводит в социальных сетях Интернета. Молодежь, которая утратила свои прошлые ценности и не смогла приобрести новые, все чаще становится жертвой кибербуллинга и так называемого «троллинга» в сети Интернет.

Основная часть. Как отмечает В. А. Жмуров, «виктимность — особенности личности и поведения индивида, навлекающие на него агрессию со стороны других людей, такие как покорность, внушаемость, неумение постоять за себя, неосторожность, доверчивость, легкомыслие, недифференцированная общительность, а также психические расстройства» [1].

Согласно Т. Е. Яценко, виктимное поведение — исполнение человеком в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [2; 3].

Исследования Т. Е. Яценко показали, что обучающиеся с виктимной деформацией личности составляют группу риска с точки зрения склонности к интернет-аддикции и стремления к замещению реальной жизни виртуальной [4; 5].

В качестве причин виктивного поведения в сети Интернет можно выделить следующие социально-психологические свойства личности: доверчивость, сниженная критичность, наивность, которые являются условием для совершения компьютерных преступлений. На преступность в сети Интернет влияет низкий уровень информированности о самих преступлениях, которые совершаются в данной среде, и о способах защиты от подобных посягательств.

Одними из первых проблем безопасного поведения в сети Интернет стали заниматься западные ученые. Так, американский исследователь Palfrey John выделяет три группы угроз психологической безопасности детей и подростков в Интернете: нежелательные контакты (которые могут привести к сексуальному насилию); кибербуллинг (оскорбления, агрессивные нападки, преследования в Сети); «опасные» материалы (порнография, видеоролики, изоб-

ражения и тексты сексуального, экстремистского характера, призывы к насилию) [6].

С. В. Федоренко, анализируя негативные влияния информационно-коммуникативных технологий, отмечает, что к ним, прежде всего, относят:

1) потребление суррогатной информации (коммерческой рекламы, другой информации сомнительного качества), вследствие чего происходит «инфляция» интеллектуально-познавательной деятельности, формируются фрагментарные, бессистемные знания и представления и ошибочные, неадекватные модели мира;

2) «искусственное» общение, которое вытесняет коммуникацию с близкими людьми, друзьями на пользу виртуальных взаимоотношений, вследствие чего у человека формируются искаженные социальные ценности и установки, теряется ориентация на традиции и авторитеты (обесценивается авторитет Родины, родителей, власти, закона и т. д.);

3) виртуализация жизненного пространства пользователей Интернета, признание приоритета виртуальной реальности над реальностью повседневной социальной жизни;

4) увлечения виртуальным насилием, жестокими видеоиграми [7].

Все чаще обучающиеся поддаются влиянию мошенников в сети Интернет. Чаще всего жертвами кибербуллинга становятся обучающиеся из неблагополучных семей, так как они не получают должного внимания со стороны социально значимого круга общения (семья, друзья и т. д.).

Кибербуллинг опасен тем, что он анонимен, и пользователь, который подвергся травле, никогда не узнает, с какой целью и кто начал проявлять к нему такую форму буллинга.

Кибербуллинг проявляется в таких формах, как вымогательство, оскорбления, унижения, призыв к деструктивным действиям, призыв к суициду.

Все эти формы присутствуют в определенных сообществах, где данная форма поведения поощряется со стороны пользователей Интернета. В данных сообществах публикуются так называемые «мемы», где высмеиваются определённые слои общества от инвалидов до пенсионеров. Обучающиеся в силу своей

невысокой социальной зрелости могут подражать такому стилю поведения.

Можно заметить, что в сети Интернет поведение по типу жертвы поощряется за счет окультуривания жертвы в виде картинок и записей под данными постами, где жертва описывается как нечто божественное и недостойное для «обычного обывателя».

Злоупотребление сетью Интернет может привести к конфликту между реальным и виртуальным «Я».

Обучающиеся в сети Интернет строят свое идеальное «Я», которое влияет на потерю осознания своей роли в реальности и приводит к стиранию границ между реальным «Я» и виртуальным «Я», что в свою очередь приведет либо к роли преследователя в реальности, кем и является обучающийся в сети Интернет, либо к роли жертвы, которую обучающийся придерживается, общаясь в Сети.

Заключение. Проблема кибербуллинга очень распространена в современных реалиях, и чтобы хоть как-то ему противодействовать, следует уменьшить время пребывания в социальных сетях, закрыть свой аккаунт от нежелательной активности со стороны недоброжелательных пользователей, установить родительский контроль, который будет игнорировать нежелательный контент в сети Интернет.

Обучающимся рекомендуется ограничить свой круг общения и не выставлять свою личную жизнь на всеобщее обозрение, так как личная информация может достаться злоумышленникам, что приведет к шантажу и внедрению в личное пространство пользователя сети Интернет. В свою очередь это может способствовать развитию склонности обучающихся к виктимному поведению в сети Интернет.

Список цитируемых источников

1. *Жмуров, В. А.* Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. — М. : Джангар, 2012. — 864 с.
2. *Яценко, Т. Е.* Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн.

Баранович. гос. ун-та. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.

3. Яценко, Т. Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.

4. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.

5. Яценко, Т. Е. Предрасположенность виктимных мальчиков подросткового возраста к интернет-аддикции / Т. Е. Яценко // Социальная реальность виртуального пространства : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Иркутск, 20—23 сент. 2019 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; под общ. ред. О. А. Полношкевич, Г. В. Дружинина. — Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. — С. 192—195.

6. Palfrey, J. Interop: The Promise and the Perils of Highly Interconnected Systems / J. Palfrey. — BasicBooks, 2012.

7. Федоренко, С. В. Глобалізація розвитку комп'ютерних технологій: інтернет, досягнення та наслідки / С. В. Федоренко // Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали VI Всеукр. наук. конф. — Ч. II : Фізичне виховання, фізика, інформатика, математика, техніка, біологія, хімія. — Тернопіль, 2010. — С. 50—54.

УДК 159.99

В. В. Жодевская

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛЖИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. В современном обществе лживость все чаще воспринимается людьми как вполне нормальное и естественное явление. При этом, как принято считать, ложь и обман — это феномены, которые присущи только человеческому обществу.

Лживость — форма поведения, заключающаяся в намеренном искажении действительности ради достижения желаемой цели или стремления избежать нежелательных последствий [1].

© Жодевская В. В., 2019

В понимании В. В. Знакова ложь — сознательное искажение истины. Б. де Пауло доказала, что ложь — очень распространенный в повсеместной жизни коммуникативный феномен, который включает в себя разнообразие ситуаций и тактик лжи.

Ложь может выступать устойчивой особенностью поведения человека или быть ситуативным проявлением, контекстуально обусловленным.

Основная часть. Первым фактором лжи выступают возрастные особенности психики человека. Чем меньше возраст человека, чем меньше жизненного опыта он имеет, тем выше его склонность ко лжи. При этом ложь может выступать как способ психологической защиты ребенка от психотравмирующей реальности, как признак психологического сопротивления ребенка, который не владеет еще адекватными стратегиями обозначения своих личностных границ и информирования о них взрослых.

Так, например, Дж. Селли считал, что ребенок может не только совершать маленькие обманы, но и искажать истину в корыстных целях, причиной чего является жесточенность ребенка, сопротивление чужим желаниям, откуда можно заключить, что излишняя гиперопека, контроль будут способствовать формированию защиты в форме лжи. Важным аспектом изучения лжи Дж. Селли считает тревогу, которая сопровождает ложь. Он утверждает, что испытываемые ребенком угрызения совести показывают, что ребенок отличает сознательную ложь от бессознательной [4].

В. Штерн, как и Дж. Селли, считает, что часть детской лжи есть продукт воздействий, оказываемых воспитателями, и связана с самозащитой ребенка от пугающих последствий. Он объясняет научение лжи через подражание поведению взрослых. Склонность ко лжи вырабатывается путем чрезмерного разрастания фантазии у ребенка, что притупляет различие между мнимым и действительным, в то время как для взрослого ложью является утверждение или отрицание фактов. Ребенок таким образом выражает свои актуальные состояния. При этом утверждение для него — это выражение желания, а отрицание — оборона, защита от нежелательного, т. е. ложь выступает как формирующийся механизм психологической защиты.

Вторым фактором лжи являются особенности семейного воспитания. Согласно К. А. Абульхановой-Славской, дети-лжецы в большинстве своем происходят из семей, в которых родители тоже лгут и нарушают общепринятые нормы (по принципу подражания) или в которых родители не критичны и чрезмерно доверчивы. Причинами детской лжи также выступают: недостаток родительского внимания, несчастливые, неполные семьи, отвержение со стороны родителей [2].

Третий фактор лжи — личностные особенности человека, отражающие его уязвимость внешним воздействием, трудности установления конструктивных коммуникативных контактов и достижения удовлетворения своих социальных потребностей в любви, внимании и уважении. Т. Fjordak также акцентирует внимание на низкой стрессоустойчивости, повышенной невротичности и тревожности как факторах лжи [5]. Экстернальность рассматривается как предиктор лжи [6], что, вероятно, обусловлено обеспокоенностью экстерналов образом себя, складывающимся в сознании других людей. Стремление к презентабельности в межличностной коммуникации обуславливает склонность к искажению, домысливанию или сокрытию фактов своей личной жизни.

С. С. Аверинцев обращает внимание на то, что склонность к лжи может прогрессировать в подростковом возрасте, когда человек самоутверждается и открывает свое «Я» через отрицание социальных норм, принятых в мире взрослых. «Социальные нормы подростком воспринимаются как весьма относительные, он уже не принимает на веру [3].

Французский исследователь Ж. Дюпра, занимавшийся проблемой лжи еще в прошлом веке, считал, что это психосоциологический, словесный или нет, акт внушения, при помощи которого стараются более или менее умышленно посеять в уме другого какое-либо положительное или отрицательное верование, которое сам внушающий считает противным истине.

Ж. Дюпра, как и современные исследователи, считал, что ложь в качестве внушающего воздействия может осуществляться не только как словесный акт, а также с помощью невербальных средств общения [7].

По мнению доктора психологических наук В. А. Лабунской, появившаяся в раннем детстве порочная черта личности сначала не проявляется без особой необходимости, но постепенно индивид привыкает применять ее в экстренных случаях. Склонность ко лжи может появиться в подростковом периоде и связана с особенностями психики подростка — обостренным стремлением к самостоятельности, сложными мечтаниями, критическим отношением к близким. Но одновременно со лживостью в ребенке воспитывается цинизм, подозрительность, неуважение к людям и т. п. Из таких детей нередко вырастают духовно опустошенные, расчетливые, несчастливые люди. Происходит деформация всей личности, результатом чего становится асоциальное поведение [8].

Ф. Зимбардо указывает на то, что застенчивость удерживает человека от того, чтобы выражать свое мнение и отстаивать свои права. Застенчивому человеку приходится подавлять множество мыслей, чувств и побуждений, постоянно грозящих проявиться. Застенчивость обеспечивает человеку анонимность, она выступает как бы маской, за которой не виден человек. Лгать и изворачиваться люди с сенситивными чертами характера не умеют. Основные особенности сенситивного типа личности — чрезмерная впечатлительность и выраженное чувство собственной неполноценности. Они предъявляют высокие моральные требования к себе, но требуют того же и от окружающих. Всякое столкновение с ложью, грубостью, цинизмом глубоко ранит их и надолго выводит из равновесия. Самооценка у лиц с сенситивными чертами, как правило, занижена. Чтобы как-то скрыть чувство собственной неполноценности и легкую ранимость, они склонны надевать на себя маску развязности, грубости, веселости [9].

В. Т. Кондрашенко считает, что истероидные подростки склонны лгать и фантазировать, чтобы выставить себя в лучшем свете [10].

И. Крюгер отмечает, что уровень интеллекта и образование человека влияют на частоту произносимой им лжи. Чем выше показатели тревожности, тем чаще подростки оправдывают ложь в защиту себя без неприятных последствий. У экстерналов наблюдается более выраженная тенденция лгать, чем у интерналов [10].

Закключение. Одни ученые считают, что скрытие информации определяется психологическими качествами личности, её психологическими особенностями (интеллект, макиавеллизм, тревожность, акцентуации характера, психотип личности и др.); другие — что доминирующими в появлении лжи у конкретного человека являются ситуационные или средовые влияния (конкретная жизненная ситуация, социальные условия жизни человека, характеристики партнера при групповой лжи и др.). Половая принадлежность влияет на отношение ко лжи (в выборе меры наказания) в рассказах, связанных с ложью в защиту себя от наказания и вмешательства в личную жизнь. Мальчики склонны к более суровым мерам наказания, чем девочки. Способ словесного воздействия на лгунов предпочитают девочки независимо от их возраста и вида лжи. Степень религиозности также влияет на отношение ко лжи. Верующие подростки более сдержаны в оценках лжи, дают более краткие ее определения, склонны в большей степени оправдывать чужую ложь и сами придерживаются правдивой линии поведения. Чем выше религиозные убеждения подростка, тем яснее он видит различия категорий «ложь», «неправда», «обман». Кроме того, личностные особенности подростков оказывают влияние на их отношение к определенным видам лжи. Такие личностные качества, как тревожность, эмоциональная устойчивость/неустойчивость, импульсивность и агрессивность, оказывают отрицательное влияние на отношение подростков к альтруистической лжи, лжи в защиту себя, лжи-умолчанию. Чем выше показатели тревожности, тем чаще подросток считает возможным для себя использование лжи. На отношение ко лжи влияют такие стили семейного воспитания, как гиперпротекция, игнорирование потребностей подростка, недостаточность санкций и требований-запретов. Подростки из неполных семей в большей мере стремятся оправдать ложь в защиту себя от наказания и эгоистическую ложь. Социально-экономические, культурно-исторические и другие факторы социальной среды дифференцированно воздействуют на отношение подростков к разным видам лжи. На отношение подростков ко лжи бессознательной, в защиту себя и альтруистической влияние этих факторов не распространяется, в отличие от изменяющегося отношения ко лжи из озорства и хвастовства.

Список цитируемых источников

1. Штерн, В. Изучение свидетельских показаний / В. Штерн // Проблемы психологии. Ложь и свидетельские показания. — Вып. 1. — Пг. : Ред.-изд. Н. Н. Колчев, 1922.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 334 с.
3. Аверинцев, С. С. Византия и Русь: два типа духовности / С. С. Аверинцев // Новый мир. — 1988. — № 7. — С. 214.
4. Богатырева, Е. Н. Психология обмана: преимущества и потери / Е. Н. Богатырева. — СПб. : Лань, 1998. — 192 с.
5. Бердяев, Н. А. Парадокс лжи / Н. А. Бердяев // Человек. — 1999. — № 2. — С. 102—108.
6. Экман, П. Психология лжи / П. Экман. — СПб. : Питер, 2009. — 272 с.
7. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. — М., 1994.
8. Лабунская, В. А. Невербальное поведение (социально-психологический подход) / В. А. Лабунская. — Ростов н/Д, 1986.
9. Знаков, В. В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания / В. В. Знаков // Вопр. психологии. — 1993. — № 2.
10. Симоненко, С. Психологические основания оценки поведения человека / С. Симоненко. — М., 1995.

УДК 372

С. М. Зырянова

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Россия

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ

Введение. В настоящее время одной из основных целей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальных основ и соответствия актуальным запросам общества

и государства. Для достижения поставленной цели следует решить следующие приоритетные задачи: обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования; повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки; развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательных отношений.

В контексте решения проблемы обеспечения современного качества образования Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в п. 1.5 выделяет следующие цели: повышение социального статуса дошкольного образования; обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования; обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения [1].

Принципы, лежащие в основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ориентируют педагога на личностно развивающий, гуманистический характер взаимодействия детей и взрослых, на уважение личности ребенка, на учет его потребностей, возможностей, желаний в образовательном процессе. Признание ребенка субъектом образования требует от педагога применения новых форм и методов воспитания и обучения.

В настоящее время в области дошкольного образования провозглашается идея интегративного и деятельностного подходов к формированию личности ребенка. Как показывает практика, в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) задачи психолого-педагогической работы педагоги решают интегрированно в ходе освоения образовательных областей. Педагоги дошкольного образования начинают понимать, что в целостном интегрированном образовательном пространстве происходит объединение разнопред-

метного содержания и образуются новые формы образовательного процесса, для которых характерен общий термин — интеграция.

Основная часть. Основным направлением внедрения интегративных процессов в практику дошкольного образования является интеграция содержания образовательного цикла, протекающая на уровне разработки стратегии дошкольного образования и практической ее реализации.

Комплексное изучение проблемы интеграции в образовании подтвердило ее значимость и положительное влияние на педагогический процесс, выражающееся в стремлении развивать современную личность с системным мышлением, умением сознательно анализировать свою деятельность, самостоятельными действиями в условиях неопределенности, а также приобретением новых знаний и навыков.

На современном этапе развития дошкольного образования в России прослеживаются определенные трудности в организации образовательного процесса, преодоление которых, по мнению ряда ученых, возможно благодаря внедрению принципа интеграции в практику дошкольного образования:

– междисциплинарные переходы между ранее разведенными областями знаний и, как следствие, создание новых образовательных областей, которые дают целостную, а не мозаичную картину мира (А. Г. Асмолов, И. В. Максимова, С. Б. Шарманова);

– совершенствование предметной системы, способствующей углублению взаимосвязей и взаимозависимостей между объектами (Н. А. Меновщикова, Е. Е. Кузина, В. А. Найденова);

– преодоление противоречий: между биологическими и социальными программами развития ребенка; между углубленным изучением одного предмета и необходимостью применять интегративные знания в жизни; между необходимостью обрабатывать постоянно растущий объем информации и сроками ее усвоения (С. В. Менькова).

Анализируя теоретические положения проблемы интеграции содержания дошкольного образования, следует отметить, что реформирование системы образования в настоящее время требует не только использования внутренних резервов, но и нового методологического подхода к его организации и содержанию. Таким образом, идея введения интеграции в образовательный процесс явля-

ется современной и продуктивной. Дальнейшее развитие педагогической теории и практики на основе интеграционного подхода будет проходить более интенсивно и эффективнее.

Понятие «интеграция» относится к общенаучным. Так, исследования Т. Т. Браже, И. Ю. Зверева, В. Н. Максимовой, Н. Н. Светловской показывают, что интеграция как явление возникла в фундаментальных отраслях науки на фоне своей противоположности — дифференциации. Углубление данного процесса является одной из причин, ведущих к противоположному стремлению, к целостности, к интеграции. Исследователи отмечают, что интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного.

Первое научное определение интеграции мы находим в слове Н. И. Кондакова, где интеграция определяется как объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства. Более подробное определение дает «Советский энциклопедический словарь», где интеграция определяется как понятие, означающее связность дифференциальных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию.

Педагогика и многие другие науки заимствуют определения из философии, а затем адаптируют их к своим условиям. Необходимо отметить, что педагогика в этом направлении постепенно продвигалась к постижению категорий «связь» и «отношение», «комплексный подход», а от них — к изучению понятий «система» и «целостность».

Первыми в педагогике заговорили об интеграции исследователи Г. И. Батурина, С. Я. Басов, Н. Н. Петухова. В современной науке появились первые интегративные концепции П. М. Эрдниева, М. И. Башмакова и др.

В 80-90-х годах XX века исследователи стремились отразить сущность интегративных процессов в педагогике как общенаучной закономерности. В исследованиях А. Я. Данилюк, Н. А. Лошкаревой интеграция определяется как способ формирования всесторонне гармонично развитой личности, т. е. это ни что иное, как метод осуществления основной задачи педагогики в целом, а значит, и дошкольного образования.

На сегодня наука подошла к интеграции достаточно объективно: определено содержание понятий «интеграция педагогики» и «педагогическая интеграция», разрабатываются технологии осуществления интегративного подхода к образовательному пространству, осуществляются попытки интегрировать педагогику с другими науками и создавать на этой основе интегративные курсы.

В педагогических исследованиях В. С. Безруковой, М. Н. Берулавы, Ю. С. Тюнникова, Н. М. Яковлевой интеграцию понимают как высшую форму выражения единства целей, принципов, содержания, форм организации, как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов образовательного процесса. А. С. Белкин употребляет понятие «интеграция» при характеристике сложного целостного объекта или состояния связанности отдельных дифференцированных функций системы, но интеграция как целостность и как процесс не является суммой составляющих частей, а является качественно новым образованием.

Исследователь В. С. Безрукова определяет педагогическую интеграцию как понятие, характеризующее установление связей и отношений сугубо педагогическими средствами и ради педагогических целей. Такая интеграция протекает внутри педагогического знания, в пределах предмета познания. Исследователь раскрывает интеграцию в трех аспектах: как принцип развития, как процесс и как результат педагогической реальности:

– педагогическая интеграция как принцип развития педагогической теории есть ведущая идея, отражающая особенности современного этапа развития и гарантирующая достижение более высоких результатов в научной и практической деятельности. Исследователь указывает, что если понимать интеграцию как принцип, который в целом определяет систему традиционного предметного образования, то его дальнейшее развитие способно сформировать качественно новую систему. Это значит, что педагогическая интеграция располагает факторами, обеспечивающими ее широкое влияние как на педагогическую теорию, так и на практику;

– педагогическая интеграция как процесс есть непосредственное установление связей между объектами и создание новой це-

лостной системы в соответствии с предполагаемым результатом. Это процесс интегрирования объектов, проектирование пути получения результата;

– педагогическая интеграция как результат есть та форма, которую обретают объекты, вступая во взаимосвязь друг с другом [2, с. 18].

Интеграция в настоящее время является своего рода дидактическим принципом, под которым понимается состояние связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающих целостность образовательного процесса. При этом подчеркивается значимость не только интеграции содержания образования, но и организационных форм, в которых в той или иной степени будут интегрироваться и различные виды детской деятельности. Данное преобразование возможно посредством: интеграции в содержании учебного материала в целях раскрытия сущности научных понятий; интеграции методов обучения в целях всестороннего изучения понятий и явлений; интеграции теории и практики в целях практического использования теоретических знаний.

Безусловно, построение образовательного процесса с учетом принципа интеграции требует от педагога дошкольного образования систематизированных и разносторонних знаний, умения перспективно планировать свою деятельность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Дальнейшее развитие этого принципа способно сформировать качественно новую систему — целостное интегрированное образовательное пространство, дополняющее предметную систему и полностью сохраняющее ее в качестве основы [3].

Исследователи В. С. Безрукова, К. Ю. Колесина Л. В. Трубайчук, С. В. Проняева и другие выделяют определенный системообразующий фактор интеграции — интегратор, который является основой для объединения различных компонентов образовательного процесса в единое целое. Таким объединяющим фактором может быть идея, явление, объект, который может объединять разнородное содержание в единое целое. Таким фактором может быть деятельностный характер содержания, поскольку, согласно психологическим исследованиям, именно содержание является основным содержанием развития личности.

По мнению исследователей, принцип интеграции реализуется через интеграцию содержания дошкольного образования, подразумевающую интеграцию содержания различных образовательных областей и специфических видов детской деятельности, таких как коммуникативная, познавательно-исследовательская, изобразительная, двигательная, музыкальная и др.

В настоящее время перед ДОО поставлена задача предложить целостный интегрированный образовательный процесс — процесс совместной деятельности взрослого и ребенка в течение одного дня на определенную тему, в котором будут гармонично объединены различные образовательные области для целостного восприятия явлений окружающего мира.

Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса решает данную задачу и предполагает комплексное решение образовательных задач из разных образовательных областей при единстве содержания, объединенного одной темой. Это позволит организовать представление информации оптимальным способом. У детей появятся новые возможности для опытно-поисковой деятельности, развития основных навыков, понятийного мышления в процессе проживания содержания программы в специфических видах детской деятельности. Комплексно-тематический принцип обеспечивает включение в Основную образовательную программу дошкольного образования региональных и культурных компонентов (например, за счет введения специальных тем), позволяет более полно отразить специфику ДОО при планировании. Введение похожих тем в разных возрастных группах обеспечивает достижение единства образовательных целей и задач, а также преемственности в развитии детей на протяжении всего дошкольного детства. Кроме того, комплексно-тематический принцип предполагает объединение комплекса различных видов специфических детских видов деятельности вокруг единой «темы», тесную взаимосвязь и взаимозависимость с интеграцией детских видов деятельности. Виды «тем»: «организующие моменты», «тематические недели», «события», «реализация проектов», «сезонные явления в природе», «праздники», «традиции».

Интеграция на основе комплексно-тематического планирования предполагает выбор определенной темы, определяет подбор

к ней образовательных областей, которые всесторонне раскроют ребенку ее содержание. Полноценная реализация темы, проекта, события, праздника строится не только на интеграции содержания дошкольного образования, но и на интеграции ее организационных форм и различных видов детской деятельности. Темы, в рамках которых решаются образовательные задачи, должны, с одной стороны, быть социально значимыми для общества, семьи и государства, с другой стороны, вызывать личностный интерес детей, обеспечивающий мотивацию образовательного процесса.

Каждая примерная основная образовательная программа предлагает свою тематику планирования с учетом памятных дат и сезонных явлений, но ДОО вносит свои коррективы в выбор тематики, опираясь на определенные условия, выделяют которые Л. В. Трубайчук и С. В. Проняева.

Первое условие — реальные события, происходящие в окружающем мире и вызывающие интерес детей (яркие природные явления, общественные события, праздники).

Второе условие — воображаемые события, описываемые в литературном произведении, которое педагог читает детям.

Третье условие — события, специально «смоделированные» педагогом, исходя из развивающих задач. Это внесение в группу предметов, ранее неизвестных детям, с необычным эффектом или назначением, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность (что это такое, что с этим делать, как это действует).

Четвертое условие — события, происходящие в жизни каждой возрастной группы, «заражающие» детей и приводящие к удерживающимся какое-то время интересам, истоки которых лежат, как правило, в средствах массовой коммуникации и игрушечной индустрии (например, увлечение динозаврами и т. п.).

В практике планирования в ДОО используются различные варианты реализации комплексно-тематического принципа: тематические дни, тематические периоды, тематические проекты [4].

По мнению Л. Л. Тимофеевой, проведение тематических дней обеспечивает рассмотрение определенного вопроса, проблемы средствами различных образовательных областей с использованием разнообразных форм работы. Это позволит детям и взрослым

не просто познакомиться с новыми для себя культурными явлениями, информацией, а также прожить день в атмосфере определенного события, праздника, проникнуть в суть явления. В младшем дошкольном возрасте круг тем ограничен. В основном они связаны преимущественно с игровой деятельностью, знакомыми детям играми, игрушками, предметами быта, животными, персонажами сказок. В рамках тематического дня сохраняются актуальные для данного возраста формы работы, задачи обучения, воспитания и развития детей. В старшем дошкольном возрасте тематический день может быть связан с систематизацией и применением знаний и умений из разных областей, с обращением к региональным и всероссийским праздникам, с приобщением к знаменательным для всего мира датам: Всемирному дню красоты, Международному дню пожилых людей, Международному дню театра и др.

В практике планирования в ДОО используются и тематические периоды, представляющие собой последовательность тематических периодов разной длительности (от 2—3 дней до месяца в зависимости от возраста детей, масштабов темы и пр.). В младшем дошкольном возрасте темы периодов кратковременны и составляют 2—3 дня, а в старшем дошкольном возрасте их продолжительность может достигать нескольких недель. В завершении каждого тематического периода целесообразно организовывать итоговые мероприятия (интегрированные занятия, развлечения, творческие гостиные, экскурсии, выставки и пр.).

Кроме тематических дней и недель к вариантам комплексно-тематического планирования можно отнести тематический проект. Тематический проект — это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная исследовательская, познавательная, игровая, творческая, изобразительная, музыкальная деятельность детей, в процессе которой они познают себя и окружающий мир, воплощают новые знания в реальные продукты.

Первый показатель проекта — это наличие общей темы. При выборе темы проекта необходимо учитывать принципы проблемности, доступности и привлекательности темы для детей. При определении темы для детей младшего дошкольного возраста лучше «идти от детей», ориентируясь на социальный опыт ребенка

(«Наши игрушки», «Дом, в котором мы живем», «Почему нужно мыться» и др.). В старшем дошкольном возрасте в теме должна присутствовать загадка: «Загадки Вселенной», «Волшебные сказки Рождества», «Дружба начинается с улыбки?» и др.

К важным особенностям проектной деятельности следует отнести непосредственную связь с повседневной жизнью, интересными событиями и необычными свойствами привычных предметов; возможность достичь объективно и субъективно значимого результата; нерасчлененность на образовательные области; разнообразный спектр видов деятельности; важность не только результата, но и процесса и способов его достижения; возможность действовать в своем темпе, выбирать формы взаимодействия, проявлять познавательную, творческую, деловую активность, самостоятельность, применять освоенные ранее знания и умения [5, с. 54].

Следовательно, комплексно-тематический подход проявляется в выборе единых тематических компонентов в течение учебного года, на основе которых планируется интегрированный образовательный процесс.

Заключение. Модернизация дошкольного образования направлена на повышение его качества, и одним из способов достижения этой цели является улучшение и повышение качества образовательного процесса путем внедрения принципа интеграции. Принцип интеграции является инновационным и обязывает ДОО коренным образом перестраивать образовательную деятельность с детьми на основе объединения образовательных областей, что предполагает получение целостного образовательного продукта, обеспечивающего формирование целостной личности ребенка и его гармоничное вступление в социум.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : Приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1155 от 17 окт. 2013 г. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html> . — Дата доступа: 12.11.2019.

2. Безрукова, В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации / В. С. Безрукова // Интегративные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. — Свердловск : СИПИ, 1990. — С. 18—28.

3. Скоролупова, О. А. Введение ФГОС дошкольного образования: разработка Образовательной программы ДООУ / О. А. Скоролупова. — М. : Скрипторий 2003, 2014. — 172 с.

4. Трубайчук, Л. В. Педагогическая стратегия и тактика организации интегрированного процесса в дошкольном образовании : монография / [Электронный ресурс] / Л. В. Трубайчук, С. В. Проняева. — Режим доступа: <http://elibr.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/>. — Дата доступа: 12.11.2019.

5. Тимофеева, Л. Л. Современные формы организации детских видов деятельности : метод. пособие / Л. Л. Тимофеева. — М. : Центр пед. образования, 2015. — 304 с.

УДК 373.2

Н. А. Каратаева¹, О. В. Крежевских¹, И. А. Гизатова²

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Россия.

²Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 5 «Созвездие»», Шадринск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТВОРКИНГ- ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ

Введение. В 2011 году Генеральная Ассамблея ООН приняла резолюцию «Счастье: целостный подход к развитию», в которой рекомендовано использовать счастье как показатель развития каждой страны [1]. Во многих странах мира предпринимаются попытки определить уровень счастья граждан. По нему судят, насколько данное конкретное общество пригодно и комфортно для

жизни людей. Семья является важнейшей общественной подсистемой. У маленького гражданина значительно больше шансов стать счастливым, если он воспитывается в счастливой семье.

Основная часть. Современное состояние общества характеризуется изменением традиционной модели семьи, переходом к более позднему вступлению в брак, изменением моделей брака, более поздним рождением детей. Наши наблюдения показывают, что довольно часто качество общения родителей с детьми носит несодержательный характер, порой ограничивается удовлетворением основных органических потребностей.

Детско-родительские отношения вплетены в систему брачных отношений в семье [4; 5]. Мы исходим из положения о необходимости непрерывного образования родителей для последовательного формирования у них родительской культуры. В этот процесс должны быть включены все члены семьи. Именно поэтому наш опыт базируется на организации содержательного и насыщенного общения в семье и между семьями. Основываясь на данных упомянутых исследований, мы считаем, что качественному общению между матерями и отцами, детьми, бабушками и дедушками необходимо учить на этапе зарождения новой семьи. Имеются данные многочисленных исследований о том, что коммуникация в семье влияет на удовлетворенность браком [6].

В исследованиях отмечается, что в семье реализуется социальное взаимодействие [7], модели семейного воспитания влияют на образ мира ребенка [8]. Семья обладает потенциальными возможностями для предотвращения проблем поведения ребенка в будущем [9]. Ученые показывают, что использование жесткой дисциплины может передаваться через поколения [11], а вовлечение матерей в языковую и познавательную деятельность в детском саду способствует лучшей адаптации детей к школе [10].

В работах российских авторов Т. И. Гризик, Т. Н. Дороновой, Л. Г. Голубевой, Н. А. Каратаевой [2], Т. А. Куликовой доказывалась значимость взаимодействия семьи и детского сада. В этих работах семья является заинтересованным партнером по общению. Данное положение лежит в основе нашего подхода.

Нами разработана структурно-функциональная модель взаимодействия консультационного центра с родителями воспитанников «Нетворкинг — азбука семейного счастья» (далее — НАСС), которая состоит из целевой, содержательной, технологической, результативной подструктур. Системное взаимодействие подструктур обеспечивает синергетический эффект и эмерджентность модели. Реализация модели направлена на формирование условий для полноценного, содержательного, доверительного общения между родителями, детьми, педагогами, психологами, логопедами, врачами и другими специалистами. Нетворкинг-технология позволяет эффективно реализовать модель.

При разработке модели взаимодействия консультационного центра с родителями НАСС системный подход применен в качестве теоретико-методологической стратегии. Он позволил выделить подструктуры модели, их зависимости и место с учетом того, что данное взаимодействие элементов обеспечивает наибольшую образовательную эффективность.

Синергетический подход в исследовании семьи дает возможность преодолеть понимание динамики семьи как линейного процесса, обладает реальными возможностями в расширении традиционных представлений о феноменологии и механизмах детерминации семейных отношений, а также о мере квалифицированного участия в их оптимизации. Семья является сложной, открытой, неравновесной системой. Элементы данной системы находятся в динамических связях и отношениях. С. В. Уманский [3] с опорой на четыре ключевые идеи синергетики (эволюцию, самоорганизацию, открытость системы и нелинейность, характеризует семью как открытую биопсихосоциальную систему).

Базовым подходом создания и функционирования консультационного центра является антропологический подход, согласно которому главными принципами взаимодействия всех участников нетворкинга являются: признание Человека наивысшей ценностью, обращенность к интересам и правам человека. Антропологический подход позволяет получать информацию о человеке из разных научных областей для построения антропологически ориентированных технологий воспитания и обучения.

Практическая реализация личностно ориентированного подхода в работе центра предполагала изменение способов взаимодействия специалистов с родителями. Место традиционных форм взаимодействия с родителями занимают интерактивные формы общения. Перестраивается содержание консультаций и тренингов для родителей.

В соответствии с деятельностным подходом усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Работа в центре предполагает приоритет деятельностных, интерактивных, диалоговых форм подачи информации родителям.

Вовлечение родителей и специалистов в работу центра НАСС предполагает широкую рекламу центра в средствах массовой информации, социальных сетях, на порталах, сайтах посредством стендовой, баннерной и буклетной рекламы. Метод нетворкинга ориентирует участников на привлечение родительской общественности на основе дружеских, приятельских, профессиональных или родственных отношений к работе в центре. Полезность, занимательность, интерактивность содержания взаимодействия, учет индивидуальных образовательных интересов и потребностей родителей, законных представителей ребенка способствует востребованности услуг центра. В работе центра принимают участие семьи, живущие в микрорайоне.

Особенную категорию представляют родители, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями. Они нуждаются в специальной психоэмоциональной поддержке и сопровождении со стороны специалистов. Качество сопровождения возможно обеспечить при реализации метода нетворкинга, позволяющего привлечь для сопровождения и консультирования родителей команду: врачей, психологов, педагогов, специалистов в области семьи и детства.

Представим структурно-функциональную модель организации взаимодействия консультационного центра с родителями НАСС (рисунок 1).

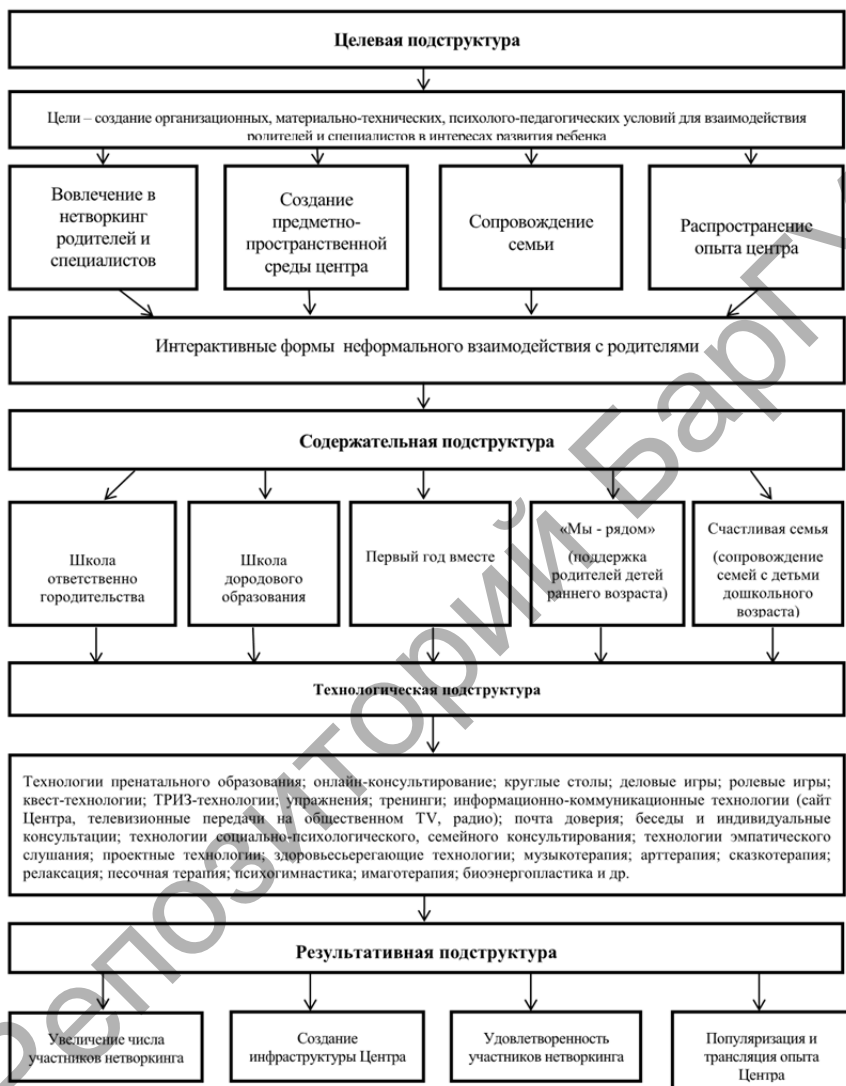


Рисунок 1 — Структурно-функциональная модель организации взаимодействия консультационного центра с родителями НАСС

Модель взаимодействия центра НАСС с родителями реализуется в нескольких формах: социально-психологическое консультирование, плановое групповое консультирование, индивидуальное консультирование, консультирование по запросу, возрастно-психологическое консультирование, консультирование по вопросам физического, психоэмоционального, познавательного развития ребенка, личности с учетом поведенческих реакций, семейное консультирование, логопедическое консультирование, медицинское консультирование, консультирование по вопросам организации воспитательного и образовательного пространства при реализации семейной формы получения дошкольного образования, консультирование по вопросам, связанным с проблематикой воспитания и способами их решения.

Данные формы консультирования реализуются через содержательную подструктуру модели. Содержание взаимодействия участников нетворкинга учитывает особенности целевых групп: будущие родители, родители, имеющие детей младенческого и раннего возраста, родители (законные представители) дошкольников.

Школа ответственного родительства рассчитана на пары, которые планируют завести ребенка. Ее главными задачами является формирование мотивации на ответственное родительство. Содержание общения школы направлено на развитие культуры семейных отношений и семейного воспитания, формирование готовности решать хозяйственно-бытовые, финансовые, коммуникативные проблемы.

Подсистема центра «Школа дородового образования» ориентирована на пренатальное сопровождение родителей в следующих аспектах: сознательное и ответственное родительство, обучение будущей матери рефлексии, самоконтролю и саморегуляции, а также тактильным, речевым, музыкальным способам обучающего воздействия на еще не родившегося ребенка. Будущие отцы учатся приемам психологической поддержки супруги. Пренатальная педагогика реализует идеи более полного раскрытия генетического потенциала человека, взаимодействия родителей с еще не родившимся ребенком.

Подсистема центра «Первый год вместе» решает задачи физического, нервно-психического, эмоционального, познавательного, речевого развития и воспитания детей младенческого возраста.

Содержание консультирования выстроено в соответствии с запросами и потребностями родителей (законных представителей). Основу консультирования составляют результаты современных научных исследований в области педиатрии, гигиены, педагогики, психологии.

Подсистема центра «Мы рядом» ориентирована в основном на родителей детей от 1 года до 3 лет, дети которых не посещают дошкольное учреждение. Социально-психологическое консультирование таких семей реализуется в ходе групповых тренингов по актуальным вопросам воспитания и обучения детей с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и поведенческих реакций. Плановое групповое и индивидуальное консультирование предполагает тематические консультации с привлечением специалистов.

Подсистема «Счастливая семья» осуществляется по вопросам подготовки детей к школе, поведенческим проблемам ребенка. Выбор технологий взаимодействия с родителями зависит от целевой аудитории. В рамках проекта не предполагается использование монологических форм подачи информации, назидательных рекомендаций. За родителями сохраняется право выбора подходов и методов воспитания.

Базовыми принципами методологии нетворкинга являются следующие:

1. Неформальный характер общения людей, вовлеченных в нетворкинг. Способами общения выступают плановые встречи, общение в социальных сетях, через телефон, др. Нетворкинг ориентирует на общение в процессе радостных и приятных встреч со специалистами, друзьями, где все «за чашкой чая» могут обсудить свои проблемы или поговорить наедине.

2. Поддержание отношений членами нетворкинга на протяжении длительного времени. Такие отношения начинают складываться еще до рождения ребенка. В этот период родители учатся элементарным действиям по уходу за еще не рожденным ребенком, изучают особенности воспитания и обучения. Такое общение продолжается на этапе беременности, младенческого периода и периода раннего и дошкольного детства.

3. Принцип кооперации означает объединение усилий родителей и разнопрофильных специалистов для достижения максималь-

ного обучающего, развивающего и воспитательного эффекта. Совместные усилия разных специалистов позволяют добиться синергетического эффекта в решении той или иной проблемы.

4. Обмен положительным опытом семейного воспитания, прогрессивными традициями между родителями. В процессе доброжелательного общения между семьями, вовлеченными в нетворкинг, создаются условия для обсуждения схожих проблем воспитания, путей их решения, нахождения оригинальных подходов к проблемам воспитания и обучения детей.

5. Вовлечение новых членов нетворкинга. Строительство и постоянное наращивание сети социальных контактов создает новые возможности для воспитания, обучения и обогащения общения внутри семьи. Так, появление нового члена нетворкинга, например артиста театра, обогащает воспитание средствами театральной педагогики, заражает идеей организации семейного театра.

6. Принцип взаимной выгоды. Каждый участник нетворкинга имеет возможность дать рекламу своей продукции или услуг. Специалист по лечебной физической культуре может дать рекламу своих услуг, рассказать об успешно решенных проблемах физического развития ребенка. Этим он увеличит спрос на свои услуги.

Заключение. Практика реализации нетворкинг-технологии в процессе взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями обеспечивает увеличение включенности родителей в образовательный процесс детского сада, создание условий для самореализации детей и взрослых, повышение эффективности и согласованности воспитательных усилий семьи и дошкольного учреждения, повышение удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг детского сада.

Список цитируемых источников

1. Информационный центр ООН [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.unic.ru>. — Дата доступа: 11.11.2019.

2. *Каратаева, Н. А.* О повышении воспитательного потенциала семьи / Н. А. Каратаева, Г. В. Хомякова // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы. — Шадринск : Изд-во ШГПИ, 2014. — Вып. 4. — С. 287—293.

3. Уманский, С. В. Психологическое консультирование и психотерапия семьи с позиций синергетики [Электронный ресурс] / С. В. Уманский. — Режим доступа: http://kgsu.ru/component/option,com_do. — Дата доступа: 11.11.2019.

4. Minuchin, S. Family kaleidoscope / S. Minuchin. — Cambridge, MA : Harvard University Press, 1984.

5. “Analyzing close relationships” in Close relationships / H. H. Kelley [etc.]. — New York : Freeman, 1983. — P. 20—678

6. Gottman, J. M. Marital interaction and satisfaction: A longitudinal view / J. M. Gottman, L. J. Krokoff // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1989. — Vol. 57, no. 1. — P. 47—52.

7. Noller, P. Communication and family relationships / P. Noller, M. A. Fitzpatrick. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1993.

8. Dzherelievskaya, M. A. Adolescents’ World Image in Families with Various Parent-Child Interaction Styles / M. A. Dzherelievskaya, A. V. Vizgina, L. L. Yashina // V Anniversary International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE 2016, 12—14 May 2016. — Moscow, Russia, 2016. — Vol. 233. — P. 73—77.

9. Lippold, M. A. Harnessing the strength of families to prevent social problems and promote adolescent well-being / M. A. Lippold, T. M. Jensen // Children and Youth Services Review. — 2017. — Vol. 79, no. 8. — P. 432—441.

10. Hung Lau, E. Yi. Parental involvement during the transition to primary school: Examining bidirectional relations with school adjustment / E. Yi Hung Lau, T. G. Power // Children and Youth Services Review. — 2018. — Vol. 88, no. 5. — P. 257—266.

11. Niu, H. Intergenerational transmission of harsh discipline: The moderating role of parenting stress and parent gender / H. Niu, L. Liu, M. Wang // Child Abuse & Neglect. — 2018. — Vol. 79, no. 5. — P. 1—10.

УДК 373

Д. А. Каримов

*Джизакский государственный педагогический институт,
Джизак, Республика Узбекистан*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ

Введение. В ходе развития и личностного становления каждый ребенок овладевает теми или иными умениями, навыками, способами деятельности через игры, учебу, труд, общение.

© Каримов Д. А., 2019

Игра занимает важнейшее место в жизни ребенка. Для детей дошкольного возраста подвижные игры являются жизненно необходимой потребностью. С их помощью решаются самые разнообразные задачи: оздоровительные, образовательные, воспитательные.

В процессе игры создаются благоприятные условия для развития и совершенствования моторики детей, формирования нравственных качеств, а также привычек и навыков жизни в коллективе. Подвижные игры вырабатывают у детей элементарные умения ориентироваться в пространстве, согласовывать свои движения с движениями других играющих. В процессе игры создаются благоприятные условия для развития и совершенствования моторики детей, формирования нравственных качеств, а также привычек и навыков жизни в коллективе.

Основная часть. Великий российский биолог, создатель научной системы физического воспитания П. Ф. Лесгафт считал, что физические упражнения и движения, выполняемые без осознания и познавательных интересов мотивации, ведут лишь к механическим и ограниченным изменениям, не дают возможности даже физически развитой личности рационально использовать свои силы. Он считал, что главной задачей педагогов является научить учеников сознательным действиям, управлению своими движениями, умению их анализировать и сравнивать, иначе их действия будут только имитационными. Управление движениями включает в себя чувство как дифференцированных, пространственных, временных, силовых отношений, так и интеллектуальных [1].

Физическое развитие в дошкольном возрасте имеет особенно стремительный темп. Учитывая это, физическое воспитание должно быть своевременным, методически правильно организованным.

В период дошкольного детства закладывается фундамент здоровья, формируются жизненно необходимые двигательные навыки, умения, развиваются важные физические качества, что свидетельствует о необходимости правильного физического воспитания, которое должно способствовать оздоровлению и полноценному развитию ребенка.

Учитывая возрастную психологию учащихся, каждый педагог, исходя из имеющихся у него знаний, опыта профессиональной деятельности, педагогического мастерства, должен применять соот-

ветствующие методы и приемы активизации учебно-познавательной деятельности.

Выделяют три класса игр:

– самостоятельные (игра-эксперимент, сюжетные, театрализованные, режиссерские);

– игры, возникающие по инициативе взрослого (игры обучающие: дидактические, подвижные, досуговые, игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные);

– игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (национальные) [2].

Виды подвижных игр:

– развивающие (стоит проводить ежедневно в течение 15—20 мин);

– учебные (можно проводить на физкультурных занятиях: игры с ходьбой, бегом, равновесием; игры с ползанием и лазанием; игры с бросанием и ловлей предметов; игры с прыжками; игры на ориентирование в пространстве; зимние (катание на санках, лыжах, коньках));

– лечебные (для оздоровления и профилактики заболеваний);

– развлекательные (для поднятия общего жизненного тонуса) [3].

В практике деятельности современных дошкольных образовательных учреждений широко начали использоваться лечебные подвижные игры. Такие игры также должны тщательно подбираться для детей каждого возрастного периода. Они проводятся в течение 3—4 месяцев по 2—3 раза в день и только при этом условии имеют оздоровительный эффект в профилактике заболеваний дыхательной, сердечно-сосудистой системы и в период перенесенных инфекционных заболеваний. Лечебные подвижные игры могут проводиться как в групповом помещении, так и на свежем воздухе в целях закаливания организма детей и укрепления их иммунитета.

Сегодня одним из универсальных методов работы является использование подвижных игр с интеллектуальной нагрузкой, которые в комплексе сочетают задачи физического и интеллектуального развития дошкольника. Такие подвижные игры стоит использовать на занятиях по различным разделам программы и в повседневной жизни.

Их цель — активизация, закрепление, обобщение приобретенных знаний, умений и навыков и укрепление физического развития детей.

Подвижные игры с интеллектуальной нагрузкой необходимо проводить для того, чтобы не оставлять ребенка достаточно долго в статическом положении на занятиях; вместо обычной краткосрочной физкультминутки провести двигательное упражнение и разнообразить его, не выходя за пределы тематики занятия; поддерживать у детей интерес к интеллектуальной деятельности.

По степени физической нагрузки игры бывают:

- общей подвижности (одновременно участвуют все дети), содержание этих игр составляют прыжки, бег в сочетании с метанием, преодоление препятствий;

- средней подвижности (метание предметов в цель, ходьба в сочетании с другими движениями);

- малоподвижные (не все дети выполняют движения одновременно, иногда активно двигается только часть из них, остальные находятся в статическом положении и наблюдают за действиями тех, кто играет; движения, которые составляют содержание игры, выполняются в медленном темпе) [3].

Перед проведением игры необходимо заинтересовать ею дошкольников — это поможет им лучше усвоить правила, четко выполнять движения, создаст эмоциональный настрой.

Усилить интерес к игре можно, скажем, ставя детям вопрос или используя игрушки, картинки, сказки или стихи на соответствующую тему, загадки.

Когда малыши соберутся, воспитатель сообщает название игры, рассказывает ее содержание (стоя так, чтобы все его видели). Излагает содержание игры и объясняет правила четко, лаконично.

Например, во время игры «Хитрая лиса» девочка, которая исполняла роль Лисы, долго не отзывалась на вопросы детей: «Хитрая лиса, где ты?». Оказалось, что воспитатель, объясняя игру, сказал детям: «Лиса должна стоять и молчать, потому что она хитрая». Но в какой именно момент она должна отозваться на вопросы детей, забыл сказать, поэтому ребенок-Лиса послушно молчал [4].

Особое значение имеет также интонация: слово воспитателя, согласно соответствующей ситуации, приобретает особое значение и особый смысл. Поэтому педагог во время проведения подвижной игры должен быть спокойным, но в то же время эмоциональным.

Сложные игры не следует объяснять сразу — объяснение можно чередовать с распределением ролей между игроками, с показом некоторых движений, которые могут оказаться слишком сложными для дошкольников. Воспитатель сам показывает нужные движения или выбирает для этого кого-то из детей.

Существенным условием при формировании двигательных навыков является предварительная демонстрация движения — словесная или наглядная. Не следует злоупотреблять во время игры указаниями и поправками точности и правильности выполнения, потому что это только отнимает радость от игры, уменьшает ее эмоциональность.

В средней и старшей группах обучение движениям проводится в основном на занятиях по физической культуре, а в подвижных играх закрепляются приобретенные навыки.

Прогулка — это один из важнейших режимных моментов, во время которого дети могут достаточно полно реализовать свои двигательные потребности. Для эффективного воздействия на здоровье детей каждая прогулка должна тщательно готовиться: необходимо обеспечить двигательную активность детей; чередовать физическую нагрузку; для предупреждения переутомления предусмотреть разнообразие движений, форм и видов детской деятельности, игрушек, пособий; самые интенсивные физические нагрузки летом переносятся на начало прогулки, пока нет жары.

Качество прогулки обеспечивается благодаря содержательной разнообразной деятельности детей, достаточной двигательной активности (60—70 %), оптимальной физической нагрузке (достигается соотношением организованной и самостоятельной форм физического воспитания, чередованием видов и интенсивности деятельности), положительному эмоционально-психологическому состоянию (активное уравновешенное поведение), температурному комфорту (ребенок не перегревается и не мерзнет) [2].

На прогулке с большим успехом решаются задачи, направленные на формирование интереса и потребности детей в самостоя-

тельных занятиях физическими упражнениями, обучение детей правилам подвижных игр и эстафет и развитие у них умения организованно играть в коллективе сверстников. Двигательная деятельность детей на прогулке может быть очень разнообразной, но обязательно должна соответствовать возрастным особенностям дошкольников.

Как в организованных, так и в самостоятельных играх важно своевременное переключение детей с одного вида занятий на другой и рациональное сочетание их по степени подвижности. Поэтому очень важно, чтобы двигательная активность детей на прогулке регулировалась воспитателем, а каждый ребенок находился в его поле зрения.

Самостоятельная организация подвижных игр содействует ответственному развитию, вынуждает мыслить наиболее экономично, укрощать эмоции, мгновенно реагировать на действия соперника и партнера. Самостоятельные игры привлекательны для детей 6—7 лет, особенно когда постоянно меняется игровая ситуация, когда приходится находить выход из неожиданных ситуаций, намечать цель, взаимодействовать с товарищами, проявлять ловкость и быстроту, выносливость и силу. Эти игры, как правило, особенно любимы детьми, так как не очень сложны, знакомы, а главное — можно играть без присмотра старших. Во многом организация таких игр зависит от игрового лидера, от его характера и нравственных качеств.

К самостоятельным играм можно отнести игры с мячом и скакалкой в разных вариантах. Например, кто-то прыгает со скакалкой, постепенно изменяя способы прыжков и усложняя их, остальные должны, не останавливаясь, повторять движения с максимальной точностью, как в зеркале. Сделавшие ошибку выбывают из игры или получают штрафное очко. Игры «Прыжки перед зеркалом» предпочитают девочки. Однако отмечается резкое разделение интересов к этой игре среди мальчиков — одни прыгают с большим интересом, другие совершенно равнодушны. На наш взгляд, это объясняется своеобразной феминизацией этой игры.

Проведенные исследования помогают сделать выводы, что, несмотря на большую популярность самостоятельных игр среди

детей, они должны корректироваться и незаметно управляться старшими.

Национальные подвижные игры — это, как правило, игры, которые передаются из поколения в поколение и дают возможность расти ребенку крепким, здоровым, находчивым, умным. Для дошкольников они просты и интересны, без всяких на то усилий ребенок знакомится с обычаями, особенностями характера своего народа, впитывает тот неповторимый колорит, который несет в себе народное творчество. Национальные игры занимают особое место в воспитательной педагогической программе дошкольных и школьных учреждений.

Самые любимые игры для детей — те, где нужно ловить друг друга. Ребенок в таких играх должен показать быстроту движений, ловкость, сообразительность.

Не менее интересны игры, требующие быстроты реакции, выдержки, в которых дети принимают различные позы и не двигаются какое-то мгновение.

Есть игры, которые требуют от детей творческой инициативы, фантазии, а заодно хорошей координации.

Заключение. Подчинение правилам игры воспитывает у детей дошкольного возраста организованность, внимание, умение управлять своими движениями, способствует проявлению волевых качеств. Разнообразные игровые действия развивают ловкость, быстроту, координацию движений, а самое главное — благоприятно влияют на эмоциональное состояние детей.

Кроме того, в структуре подвижной игры у детей указанного возраста происходит интенсивное развитие партнерского взаимодействия со сверстниками, благодаря чему дети проявляют самостоятельную активность в создании игрового замысла, творческом выполнении ролей, инициировании игровых взаимоотношений.

Эффективности оздоровительной работы с детьми способствует собственная физическая активность педагога, когда он не только организатор, но и активный участник детских подвижных игр, когда он стимулирует двигательную активность детей собственным примером.

Список цитируемых источников

1. *Лесгафт, П. Ф.* Руководство по физическому образованию детей школьного возраста : избр. пед. соч. / П. Ф. Лесгафт. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. — Т. 2.

2. Организация подвижных игр с детьми [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sad8berezino.schools.by/pages/organizatsija-podvizhnyh-igr-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-letom> . — Дата доступа: 11.11.2019.

3. Подвижные игры как средство воспитания положительных взаимоотношений у детей 6—7 лет [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/> . — Дата доступа: 11.11.2019.

4. *Агапова, И. А.* Подвижные игры для дошкольников / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. — М. : АРКТИ, 2008. — 124 с.

УДК 373

Д. А. Каримов, Х. А. Мелиев

*Джизакский государственный педагогический институт,
Джизак, Республика Узбекистан*

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИКУ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Введение. Для ребенка семья является естественной воспитывающей средой. Она накладывает свой отпечаток на его характер, стиль поведения, влияет на формирование качеств личности. В семье ребенок получает первые уроки в познании мира и знакомится с элементарными законами жизни. Получаемые сведения постепенно расширяются и усложняются по мере того, как малыш растет и развивается. Семья во многом определяет отношение ребенка к трудовой деятельности, культуре поведения, его активности и инициативности, дисциплинированности, целый ряд других качеств личности.

© Каримов Д. А., Мелиев Х. А., 2019

Влияние семьи нередко бывает столь сильным, что создается впечатление, будто характер родителей полностью передается детям по наследству. Бесспорно, окружающая среда, в особенности условия домашнего быта, оказывают огромное влияние на формирование личности ребёнка. Но ведущим фактором во всестороннем развитии ребёнка является воспитание. Следовательно, и в семье ребенок должен получать правильное воспитание.

Основная часть. Дошкольное образование в Республике Узбекистан является начальным звеном системы непрерывного образования.

Дошкольное образование обеспечивает формирование здоровой, развитой личности ребенка, пробуждая тягу к учению, подготавливая к систематическому обучению. Осуществляется дошкольное образование до 6—7-летнего возраста в государственных и негосударственных детских дошкольных учреждениях и в семье.

Цель дошкольного образования — подготовка детей к обучению в школе, формирование здоровой, развитой, свободной личности ребенка, раскрытие его способностей, воспитание тяги к учебе, к систематическому обучению.

У дошкольного образования имеются определенные задачи: воспитать здорового и развитого ребенка; пробудить у малыша тягу к обретению знаний; раскрыть способности чада; подготовить дошкольника к систематическому педагогическому процессу [1].

В Узбекистане система дошкольного образования реализует педагогические программы всевозможной направленности, способствующие уходу, тщательному присмотру, воспитанию и активному оздоровлению деток от 2 до 7 лет [1].

Для успешной работы с воспитанниками дошкольного образовательного учреждения в целях формирования качеств личности, адекватных велениям времени, необходимо, по нашему убеждению, использовать индивидуальный подход к ребенку, основанный на глубоких знаниях педагогики и возрастной психологии, понимании обычаев и традиций семьи, в которой он растет, социума в целом. Анализ педагогической литературы [2; 3] и опыта собственной профессиональной деятельности позволяют выделить типичные особенности трех групп полных семей

благополучные, внешне благополучные, явно неблагополучные. (В Республике Узбекистан подавляющее число семей — полные).

Благополучные семьи. Характерной особенностью такой семьи является единство требований, предъявляемых к ребёнку, со стороны всех членов семьи, внимание к его запросам, разумное удовлетворение его интересов, организация режима и условий для трудовой и игровой деятельности.

Внешне благополучные семьи. За внешним благополучием такой семьи, как правило, скрывается определенная замкнутость от внешнего мира, выражающаяся, например, в безынициативности родителей, отсутствии у них друзей, отрешенность от общественных интересов. Главное требование к ребенку в такой семье — дисциплинированность. Здесь, в отличие от первой группы полных семей, один или оба родителя не принимают во внимание интересы и запросы ребенка; он постоянно находится под жестким контролем со стороны родителей.

Явно неблагополучные семьи. Показателями такого определения являются неустроенность быта, отсутствие строгого режима и единства требований к ребёнку. Встречаются случаи и явного пренебрежения к воспитанию детей, а также отсутствия простого надзора за ними. Неблагоприятным фактором, крайне отрицательно влияющим на воспитание ребенка в такой семье, является злоупотребление алкоголем отца или матери.

Для организации воспитательного процесса с ребенком воспитателю дошкольного образовательного учреждения необходимо как знание его индивидуальных особенностей, уровня запросов и потребностей, возможностей и способностей, так и семейно-бытовых условий, в которых он проживает.

Установлению неформальных контактов с семьей воспитанника способствуют встречи воспитателя с родителями и членами семьи.

Воспитатель должен познакомиться с условиями воспитания ребенка в семье еще до поступления его в дошкольное образовательное учреждение. Посещение семьи поможет воспитателю быстрее найти пути педагогического взаимодействия с родителями. Да и дети скорее привыкают к новой обстановке дошколь-

ного образовательного учреждения и к воспитателю, если с ним познакомились в домашней обстановке.

Цель первого посещения — познакомиться с родителями и другими членами семьи, получить представление об условиях жизни и воспитании ребёнка в семье. При этом не следует задавать членам семьи сухие, официальные вопросы, вести записи или выражать своё неудовольствие. Многие из увиденного и беседа с родителями подскажут воспитателю, на что в дальнейшем необходимо обратить внимание. Визиты в семью не должны быть неожиданностью для родителей. Лучше договориться об этом заранее, чтобы воспитатель был желанным гостем. Не прибегая ни к каким расспросам, нужно суметь увидеть и оценить, каково отношение семьи к эстетике обстановки, какое место выделено для деятельности ребёнка. Всё это позволит сделать вывод о том, насколько домашние условия оказывают влияние на формирование индивидуальных способностей ребенка. Важно выяснить, придерживаются ли в семье режима дня, чем ребенок любит заниматься. По ответу, полученному на этот вопрос, можно определить, что родители считают полезным и хорошим в организации досуга малыша и к чему относятся отрицательно. Можно попросить родителей рассказать, какое участие принимает ребенок в домашнем труде.

Не менее важным является выяснение вопроса о единстве требований к ребёнку. Отсутствие единства в воспитании детей в дошкольном учреждении и семье, а также между членами семьи является серьёзным препятствием, мешающим формированию личности ребёнка в должном направлении. Выяснять взаимоотношения между родителями также надо с большим тактом, даже в том случае, если кое-что об этих отношениях уже заранее известно. Не затрагивая известных фактов, следует показать родителям, как тяжело отражаются на ребёнке, его развитии и самочувствии все семейные неурядицы. Особого умения, чуткости и осторожности требует беседа с родителями о недостатках ребёнка и о путях исправления его поведения. Разговор следует начать с характеристики его положительных проявлений, побеседовать о его интересах, способностях, умениях. Родители тогда поймут, что воспитатель не выискивает недостатки,

а подходит объективно, что устранение нежелательных проявлений поможет ребенку стать лучше. Такой приём сближает родителей с воспитателем, укрепляет между ними доверие и взаимопонимание. К сожалению, некоторые родители неоткровенны с воспитателями. Из чувства ложного стыда они тщательно скрывают истинное поведение ребёнка дома, незаслуженно хвалят его, нередко в его присутствии.

С благополучными семьями проводится как общая, так и индивидуальная работа. Родители нуждаются в пополнении педагогических знаний, в знакомстве с новинками педагогической литературы, подходами к воспитанию. Их волнуют вопросы о развитии способностей детей, о расширении круга их интересов, о том, что читать детям, как организовать их досуг. Конечно, индивидуальный подход не может иметь застывших форм. Постоянно возникают новые задачи, их ставит сама жизнь, а это, в свою очередь, требует постоянного пополнения теоретических знаний и практического применения их в работе с каждой семьёй, с каждым ребёнком.

Одним из примеров работы с внешне благополучной семьей может быть следующий. В семье Мадины на первый взгляд все хорошо. Все дружны, трудолюбивы и внимательны друг к другу. Но при посещении этой семьи, а также в беседе с родителями выяснилось, что они недоброжелательно относятся к сверстникам Мадины. Им никто не нравится из воспитанников детского сада, не нравятся и дети соседей. Родители категорически запрещают дочке приглашать к себе подруг и говорят: «Лучше смотри телевизор или играй с отцом в шашки, а этим девчонкам нечего в доме грязь разводить». На деле оказывается, что ребенок живет только интересами узкого мира своей семьи. Родители Мадины живут замкнуто, у них нет друзей, они далеки от общественных интересов.

В данном случае правильно, на наш взгляд, поступит воспитатель, который пообщается индивидуально с каждым из родителей, выяснит их семейные целевые установки и ценности, поговорит о родственниках и семейных традициях, выявит прогноз на развитие и будущее их ребенка, составит план работы с семьей и ребенком, в котором, наряду с индивидуальной работой с семьей

и ребенком, обязательно будет участие всей семьи в подготовке и проведении совместных (общих) мероприятий в дошкольном образовательном учреждении, которые положительным образом смогут повлиять на включение ребенка в коллектив сверстников, а семьи — в общественные процессы социума.

Для явно неблагополучной семьи педагогам необходимо действовать сообща с руководством предприятия, где работают родители, и общественностью.

Работа воспитателей с семьями — труд нелёгкий, но необходимый. Это неотъемлемый фактор индивидуального подхода к детям, индивидуальной помощи для своевременного предотвращения нежелательных проявлений в характере ребенка, участия в его дальнейшей судьбе. Поэтому, организуя работу с родителями, в первую очередь следует уделять внимание неблагополучным семьям, постараться помочь родителям в создании необходимых условий для правильного воспитания ребенка.

Обязанности воспитателя велики и многогранны, но их не всегда можно предусмотреть даже в инструкциях и уставах. Но чуткость, отзывчивость и любовь к детям подсказывают, что нужно делать, как помочь родителям в трудном процессе воспитания, как важно понимать и родителей, и детей, учитывая сложные взаимоотношения членов семьи.

Каждый ребёнок — это особый мир, познать его может только тот, кто умеет вместе с малышом разделить его огорчения и тревоги, его радости и успехи. «Не снизойти до ребёнка, а подняться до уровня его понимания», — так говорил и поступал в своей педагогической деятельности педагог, врач, писатель Януш Корчак. Ребёнок всегда должен чувствовать тепло сильной руки, слышать биение сердца близкого ему человека, который всегда рядом, всегда поможет, всё объяснит и поймёт.

Заключение. Одним из ведущих требований к организации воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении является осуществление индивидуального подхода к каждому воспитаннику. А это возможно при условии установления хорошего контакта с семьей для выработки общих требований, предъявляемых к ребёнку, со стороны работников учреждения и всех членов семьи, проявления внимания к его запросам,

разумного удовлетворения его интересов, организации режима и условий для трудовой и игровой деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Хакимов, С. У.* Система дошкольного образования в Республике Узбекистан [Электронный ресурс] / С. У. Хакимов. — Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/5691>. — Дата доступа: 22.10.2019.

2. *Кадырова, Ф.* Дошкольная педагогика / Ф. Кадырова. — Ташкент : Маънавият, 2013. — 188 с.

3. *Ковальчук, Я. И.* Индивидуальный подход в воспитании ребёнка : пособие для воспитателя дет. сада / Я. И. Ковальчук. — М. : Просвещение, 1995. — 112 с.

УДК 373

Л. Г. Касьянова

*Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Шадринский государственный педагогический
университет», Шадринск, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ РУССКОГО НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Введение. Отечественная система образования призвана реализовать важнейшую функцию развития и воспитания гражданина России, создавать условия для воспитания высоконравственного, образованного, творческого, компетентного гражданина, принимающего его судьбу как свою личную, укорененного в духовных и культурных традициях своего народа, знающего свои социокуль-

турные истоки, художественные традиции, уважающего и сохраняющего культурное наследие своих предков.

Основная часть. В условиях современной динамично развивающейся системы дошкольного образования на государственном уровне активно обсуждаются направления развития воспитания подрастающих поколений. Вопросы обновления воспитательного процесса на основе отечественных традиций отражены в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [9]. Данный документ подчеркивает необходимость воспитания детей на основе традиционной культуры российского народа.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [8] (Стратегия) наряду с другими приоритетами государственной политики в области воспитания отмечена необходимость формирования у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России.

Среди основных направлений развития воспитания в Стратегии особое место занимает обновление воспитательного процесса в гражданском и патриотическом воспитании, формировании российской идентичности, духовном и нравственном воспитании детей на основе российских традиционных ценностей, в приобщении детей к культурному наследию и др. В частности, приобщение детей к культурному наследию предполагает:

- эффективное использование уникального российского культурного наследия;

- воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации;

- создание условий для сохранения, поддержки и развития этнических культурных традиций, народного творчества и др. [8].

Реализовать обозначенные направления развития воспитания необходимо с дошкольной ступени образования, поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются основы личностного развития человека, его культурной идентичности.

Современная культурно-образовательная среда перенасыщена разнообразием примеров мировой культуры, к которым российские дети приобщаются с раннего возраста. Смещение приоритетов воспитания детей на примеры зарубежной культуры приводит

к разрыву культурных связей поколений, утрате собственной культурной идентичности.

По мнению Н. А. Евгеньевой, культурная идентичность личности определяется как осознание и эмоциональное принятие человеком своей личностной целостности и определенности на основе самоотождествления с нормами, ценностями и образцами родной культуры, проявляющееся в реализуемых культурно-специфических моделях поведения [1, с. 11].

Приобщение к культуре — это процесс, в ходе которого люди учатся и усваивают общепринятые в их родной культуре нормы поведения и манеры.

Культурная идентичность, как отмечает И. В. Мазуренко, обретается благодаря сознательному принятию норм, ценностей и образцов поведения, принятых в данном конкретном обществе, приобщению к языку и различным формам художественного творчества [6].

В структуре образовательного пространства дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) необходимо рассмотреть особенности такой подсистемы, как культурно-образовательное пространство, оказывающее влияние на развитие культурной идентичности детей в различных культуросообразных видах деятельности.

Понятие «культурно-образовательная среда» В. И. Загвязинский обозначает как совокупность условий, сопровождающих повседневную жизнедеятельность личности, которые содержат определенные возможности для ее развития. Термин «культурно-образовательная среда» имеет два значения: 1) комплекс образовательных услуг; 2) совокупность культурных, социальных, экономических и иных обстоятельств, в которых совершается образовательная деятельность [2, с. 129].

Культурная идентичность ребенка развивается в результате взаимодействия с культурно-образовательным пространством своего региона.

По мысли И. Я. Мурзиной, региональное культурно-образовательное пространство понимается как сложно-организованная реальность, в которой ключевыми компонентами выступают сферы культуры и образования, актуализирующие и транслирующие смыслы, созданные в процессе человеческой деятельности в реги-

оне и определяющие идентичность жителей и образ их жизни. Региональное образовательное пространство — это единство физических, ментальных, символических и социальных составляющих, которое опирается на ценности региональной культуры и стремится их транслировать [7].

В каждом уголке России существует своя история развития культуры, декоративно-прикладного искусства, промыслов и ремесел, люди, сохраняющие культурные традиции, с которыми можно познакомить детей дошкольного возраста.

Региональное декоративно-прикладное народное искусство позволяет ребенку-дошкольнику увидеть мир во всей его полноте и красоте, учит любить свой край, прививает нравственные ориентиры.

Принятие и сохранение подрастающим поколением культурных ценностей своего народа — важное условие процветания общества. Исследователи утверждают, что чем больше национальных традиций сохраняет народ, тем лучше общество живет, развивается, поскольку традиции — это показатель стабильности и развития общества, которое строит себя на истории и культуре своих предков. Основы сохранения национального культурного наследия закладываются с детства и начинаются со знакомства ребенка с историей, народной культурой и декоративно-прикладным искусством своего региона, которые ему предстоит изучать, развивать и в дальнейшем передать следующим поколениям.

В контексте современной парадигмы образования ознакомление дошкольников с изобразительным и декоративно-прикладным искусством активно используется в образовательном процессе ДОО, при этом педагоги Зауралья могут ориентироваться не только на ознакомление детей с общеизвестными видами декоративно-прикладного искусства, народными промыслами и ремеслами, но также и на приобщение к социокультурным истокам Зауралья — вовлечение дошкольников в диалог с местным художественным творчеством, народным прикладным искусством, зодчеством и поддержка их самостоятельной художественной и творческой деятельности.

В содержание образовательной деятельности включаются темы, интересные и понятные детям дошкольного возраста, раскрывающие возникновение и развитие в Шадринском крае изобра-

зительного, художественного, декоративно-прикладного искусства и зодчества, способствующие обогащению содержания художественно-творческой деятельности детей. Дети знакомятся с декоративно-прикладным искусством Зауралья: резьбой по дереву, плетением из бересты, гончарным ремеслом, вышивкой, ткачеством, русским народным костюмом и др. Экскурсии в музей, посещение выставки, занятия в импровизированных мастерских расширяют кругозор ребенка и помогают реализовать его художественно-творческий потенциал [3—5].

Народное региональное декоративно-прикладное искусство становится для дошкольников первым шагом в познании богатств мировой культуры, присвоении общечеловеческих ценностей, воспитании личностной культуры, развитии своей национальной культурной идентичности.

Культурно-образовательная среда является мощной личностно формирующей субстанцией, но для того, чтобы среда стала работать на развитие культурной идентичности ребенка-дошкольника, ее необходимо формировать, создавать для ее развития благоприятные условия.

Во ФГОС ДО в ряду важнейших принципов, определяющих деятельность ДОО, обозначены «содействие и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром» [9].

Исходя из этого, одним из условий развития культурной идентичности у детей является сотрудничество социальных институтов города. Узнать историю народных промыслов и ремесел, историю развития декоративно-прикладного искусства Зауралья помогают сотрудники краеведческого музея им. В. П. Бирюкова и Центра русской народной культуры «Лад». Между музеем, центром и ДОО города заключены договора о сотрудничестве. Такое сотрудничество способствует расширению культурно-образовательного пространства для детей дошкольного возраста, созданию целостной картины культурного наследия Шадринского края, духовно-нравственному, патриотическому и гражданскому воспитанию дошкольников [4].

Важным условием развития культурной идентичности у детей является организация взаимодействия ДОО и семьи. Формы взаимодействия могут быть разнообразными: *совместная игровая де-*

тельность (совместная постановка сенок из сказок, проведение подвижных народных игр, образовательных досугов); *тематические беседы с детьми* (родители могут рассказать детям о традициях русского народа и своей семье, педагоги — провести беседы о календарных праздниках, о региональном декоративно-прикладном искусстве); *наблюдения и экскурсии* (родители и педагоги организуют экскурсии по приобщению детей к русским народным традициям в музеи и на выставки); *образовательная деятельность в кружках и студиях народных промыслов*, которые могут вести сами родители; совместное участие в творческих мероприятиях, праздниках (государственных, календарных, фольклорных) и досугах, вечерах встреч и др.

При тесном сотрудничестве ДОО и семьи становится возможным наполнить культурно-образовательное пространство ДОО необходимыми предметами народного декоративно-прикладного искусства, в том числе регионального. Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОО выступает еще одним обязательным условием развития культурной идентичности у детей. Оснащение мини-музеев (быта русского народа, русского регионального костюма, народной куклы, народных музыкальных инструментов), создание макета «Русская изба», краеведческих уголков, экспозиций и галерей народного творчества приобщают детей к русской народной культуре, используются в качестве познавательного материала во время различной образовательной деятельности, в самостоятельных играх детей. Предметно-информационная обогаченность среды становится источником познавательного развития, полем самореализации личности в культурно-образовательном пространстве ДОО, способствует развитию эмоционально-ценностной значимости русской народной культуры в развитии культурной идентичности детей.

Следующее условие развития культурной идентичности детей — разнообразные детские культурные практики. Приобщение детей к социокультурным традициям, декоративно-прикладному искусству Зауралья осуществляется в настоящих и импровизированных мастерских. Во время экскурсий в Центр русской народной культуры «Лад» дошкольники знакомятся с традиционными женскими рукоделиями, вышивкой фартука-запона, плетением пояса и т. д., в интерьере импровизированных

мастерских в ДОО — с русским народным костюмом Зауралья. Закрепляют полученные знания в ходе практической деятельности: выполняют аппликацию, украшают элементы народного костюма, плетут цветной поясок для куклы, рисуют женский и мужской русские народные костюмы Зауралья, в уголках ряжения примеряют костюмы для народных игр [3].

Анализ современной научно-методической литературы показал, что одним из условий развития культурной идентичности у детей в ДОО является использование различных современных технологии и форм организации образовательной деятельности. Среди них особое внимание заслуживают коммуникативные технологии (игры: сюжетно-ролевые, дидактические, народные подвижные, музыкальные и др.), беседы, разыгрывание ситуаций, чтение русских народных сказок и др.; информационно-коммуникативные технологии (использование мультимедийных презентаций, видеофильмов, игр и др.); социально-деятельностные технологии (технология коллективно-творческих дел, социальный проект, праздники, фестивали народных промыслов и ремесел, выставки работ народных мастеров, целевые прогулки и др.); проектные технологии (участие в проектах по изучению родного края, народных традиций, регионального искусства).

Заключение. Рассмотренные педагогические условия организации образовательного пространства ДОО создают уникальную возможность развития культурной идентичности детей. Ознакомление детей с региональным народным декоративно-прикладным искусством играет важную роль в развитии культурной идентичности. Ребенок не рождается со сформированными духовно-нравственными идеалами. В семье и в ДОО начинается путь его общения к культурным традициям своего народа.

Список цитируемых источников

1. *Евгеньева, Н. А.* Развитие культурной идентичности личности студента университета в процессе лингвистического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Евгеньева. — Оренбург, 2008. — 22 с.
2. *Загвязинский, В. И.* Педагогика : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова ; под ред. В. И. Загвязинского. — 2 изд., стер. — М. : Академия, 2012.

3. *Касьянова, Л. Г.* Использование авторской куклы в приобщении дошкольников к социокультурным истокам. Ознакомление детей с русским народным костюмом Зауралья / Л. Г. Касьянова // Дошк. воспитание. — 2019. — № 5. — С. 39—47.

4. *Касьянова, Л. Г.* Ознакомление дошкольников с народными промыслами и ремеслами / Л. Г. Касьянова // Дошк. воспитание. — 2017. — № 10. — С. 46—49.

5. *Касьянова, Л. Г.* Приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным истокам Шадринского края средствами художественного творчества : учеб. пособие / Л. Г. Касьянова ; Шадр. гос. пед. ун-т. — Шадринск : Шадр. Дом печати, 2018. — 130 с.

6. *Мазуренко, И. В.* Национально-культурная идентичность в условиях глобализации: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 09.00.11 / И. В. мазуренко. — М., 2009. — 25 с.

7. *Мурзина, И. Я.* Региональное образовательное пространство и его составляющие / И. Я. Мурзина // Образование и наука. — 2008. — № 5 (53). — С. 52—59.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Вестн. образования России. — 2015. — № 13. — Июль. — С. 13—26.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Рос. газ. — 2013. — 25 нояб. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> . — Дата доступа: 12.10.2019.

УДК 159.99

И. Л. Кишея, А. В. Астрейко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ПОЛОРОЛЕВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ТИПАХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ У РОДИТЕЛЕЙ

Введение. В современных условиях семья является одной из наиболее сложных сфер жизни человека. В результате многочисленных исследований было выявлено, что семья — это одна из наиважнейших ценностей жизни, она является более значительной, чем материальное состояние, успешная карьера, а также интересная работа [1].

© Кишея И. Л., Астрейко А. В., 2019

При изучении детско-родительских отношений было установлено, что выполнение родительских ролей является одним из основных определяющих полоролевые различия во взглядах на воспитание детей, т. е. различия женского и мужского. В результате было установлено, что выполнение отцовской и материнской ролей является неодинаковым по своей сути и своему содержанию, это связано с биологическим и социальным полом каждого из родителей [2, с. 25]. В последнее время исследователи уделяют большое внимание полоролевым аспектам родительства и их социальному происхождению.

Семья - это основная ценность любого человека. Все ее члены прочно связаны между собой множественными обязательствами и обещаниями, все это делает семью не только источником удовлетворения разных потребностей, но и своеобразным голосом совести, к которому необходимо прислушиваться в любой ситуации. Еще большее значение имеет эта ячейка общества для детей, ведь именно здесь формируются и оттачиваются все основные грани растущей личности [3]. Типы семейного воспитания играют в этом процессе ключевую роль. В зависимости от них выстраиваются и заполняются физические, эмоциональные, интеллектуальные и иные аспекты развития ребенка [3].

Тип семейного воспитания — волевая, интегративная характеристика внутрисемейных отношений, отношения родителей к своему родительскому долгу, разного рода ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения к ребёнку, уровня родительской компетентности [3, с. 68].

Вопросы влияния типа взаимодействия взрослого с ребенком на формирование личности последнего широко обсуждаются в отечественной литературе. К настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, формирующих характер ребенка и особенности его поведения. Наиболее характерно и наглядно тип детско-родительских отношений проявляется при воспитании ребенка.

В настоящее время достаточно большое число исследований и публикаций посвящено проблеме детско-родительских отношений, а также причинам нарушения стиля семейного воспитания, однако, несмотря на это, можно говорить о том, что современная

психология продолжает испытывать необходимость в изучении данной проблематики.

«Основные взгляды и позиции мужчин и женщин предопределены проблемами воспитания детей, их психического развития, а также способностью оказывать влияние на сознание полноценного внутреннего взаимодействия» [4, с. 264]. В жизни каждого ребенка родители играют большую и ответственную роль. Они дают первые образцы поведения. Ребенок подражает родителям и стремится быть похожим на мать и отца. Родители влияют на формирование личности ребенка, они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такое воспитание способствует у детей всестороннему и гармоничному развитию [5].

Таким образом, целью исследования является выявление половых различий в типах семейного воспитания у родителей.

Для достижения поставленной цели нами использовался метод тестирования. В частности, применение методики «Исследования типа семейного воспитания» Э. Г. Эйдемиллера позволило получить результаты, связанные с выявлением типа семейных отношений [6, с. 69]. Методика состоит из 130 утверждений, на которые испытуемому нужно ответить утвердительно или отрицательно. Данная методика представляет собой блок шкал, направленных на определение типа семейного воспитания (уровень проекции в процессе воспитания; степень удовлетворения потребностей ребенка; количество требований к ребенку в семье; количество требований-запретов; строгость санкций; неустойчивость стиля воспитания).

Исследование проходило на базе КУП «Копыльский РСУ» и Территориального центра социального обслуживания. Выборку исследования составили 66 человек. Из представленной выборки 34 человека составили женщины, 32 — мужчины.

Основная часть. Рассмотрим и проанализируем полученные результаты. Анализ результатов, полученных по шкале «Уровень проекции в процессе воспитания», позволяет заключить: у большинства испытуемых женского и мужского полов «гиперпротекция» не установлена (74 % мужчин и 53 % женщин), то есть родители уделяют своему ребенку достаточно внимания и времени.

Также для большинства испытуемых мужчин и женщин не выявлен такой тип, как *«Гипопротекция»* (53 и 85 % соответственно). Из этого следует, что у родителей повышен уровень протекции. Ребенок не оказывается на периферии внимания родителей, родителю есть дело до его интересов, увлечений и задатков.

Результаты по шкале *«Степень удовлетворения потребностей ребенка»* расположились следующим образом: у большинства родителей мужского пола не установлено «потворствование» — 56 %. Результаты по той же шкале испытуемых женского пола: у большинства испытуемых женского пола не диагностируется «потворствование» по отношению к ребенку (62 %). Можно предположить, что полученные результаты связаны с тем, что большинство родителей зачастую балуют своих детей, стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей детей. Они «балуют» его.

При изучении *«Количества требований к ребенку»* в семье было выявлено, что у большинства испытуемых женского и мужского полов «чрезмерных требований к ребенку» не установлено (81 % мужчин и 82 % женщин). Это значит, что родители не ставят для ребенка невыполнимых задач, а просьбы родителей, как правило, соответствуют возможностям и интересам ребенка.

Также для большинства испытуемых мужчин и женщин не выявлен такой тип, как *«Недостаточность обязанностей ребенка в семье»* (81 и 85 % соответственно), т. е. дети имеют достаточное количество обязанностей в семье, родители привлекают своего ребенка к какому-нибудь делу. Но иногда, если и существуют какие-то запреты, ребенок может легко нарушить их.

При изучении *«Количества требований-запретов»* были получены следующие результаты: для большинства испытуемых женского и мужского полов «чрезмерность требований-запретов (доминирование)» не установлена (62 % мужчин и 68 % женщин), т. е. перед ребенком не ставят большое количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность.

При изучении *«Недостаточности требований-запретов»* у мужчин и женщин не выявлена «недостаточность требований-

запретов» (78 и 96 % соответственно), т. е. даже при существовании некоторых запретов ребенок легко нарушает их.

Результаты по шкале «*Строгость санкций*» расположились следующим образом: у большинства родителей мужского пола строгость санкций минимальная (96 %), у испытуемых женского пола строгость санкций также не диагностируется (78 %). Можно предположить, что полученные результаты связаны с тем, что большинство родителей склонны обходиться без наказаний или проявляют их редко. Родителям не характерна приверженность к строгим наказаниям.

Проанализируем результаты, которые были получены по шкале «*Неустойчивость стиля воспитания*». Нами было выявлено, что для 97 % испытуемых женского пола не установлено «неустойчивость стиля воспитания». Теперь рассмотрим результаты по той же шкале испытуемых мужского пола: у большинства испытуемых мужского пола не установлена (100 %) «неустойчивого стиля воспитания», т. е. для испытуемых не характерен переход от очень строгого к либеральному стилю воспитания.

Заключение. В рамках проведенной работы выделены соотношения компонентов воспитания у испытуемых мужского и женского полов. Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования детско-родительских отношений у родителей позволяют расширить возможности обучения детей, выявить новые способы взаимодействия родителей и детей, а также педагогов и детей в образовательном процессе. Также полученные результаты могут быть использованы в рамках деятельности практических психологов, социальных работников, педагогов. В целом следует отметить, что проблема исследования детско-родительских отношений, а также изучение стилей семейного воспитания у родителей требует углубленного изучения, а также увеличения выборки.

Список цитируемых источников

1. Друдинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Друдинин — СПб. : Питер, 2006. — 176 с.
2. Анискевич, А. С. Семья и семейные отношения : учеб.-метод. пособие / А. С. Анискевич, А. Н. Богаевская. — Находка : Ин-т технологии и бизнеса, 2001. — 53 с.

3. *Кожанова, Н. Е.* Диагностика семьи и семейного воспитания / Н. Е. Кожанова. — М., 1994. — 189 с.
4. *Андреева, Т. В.* Психология современной семьи / Т. В. Андреева. — СПб., 2005. — 115 с.
5. *Ивлева, В. В.* Психология семейных отношений / В. В. Ивлева. — Минск : Букмастер, 2012. — 352 с.
6. *Цыбаева, Л. А.* Психология семьи : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-23 01 04 Психология / Л. А. Цыбаева, С. Н. Донцова. — Брест : РИО БрГУ им. А. С. Пушкина, 2016. — 384 с.

УДК 159.99

И. Л. Кишея, А. О. Толкачева

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Введение. С каждым годом количество иностранных студентов, прибывших для получения образования в Республику Беларусь, растет. По данным 2018 года, более 20 тыс. иностранных студентов из 102 стран мира учатся в белорусских высших и профессионально-технических учреждениях образования. Это вдвое больше, чем было в 2010-м.

Каждый иностранный студент проходит процесс социальной адаптации к жизни в Беларуси и к процессу обучения. С психолого-педагогических позиций «социальная адаптация — процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими» [1].

Актуальным вопросом в условиях интенсивно развивающихся и крепнущих межгосударственных контактов является адаптация иностранных студентов к образовательному пространству, а также их интеграция в новую социокультурную среду. В данном контексте следует говорить о проблеме межкультурной адаптации как мировом явлении, требующем психолого-педагогического научного решения [2].

Основная часть. Межкультурная адаптация, являясь одной из форм социальной адаптации, впервые систематически начала исследоваться учеными У. Томасом и Т. Знанецким. Проблема межкультурной адаптации в отечественной науке стала объектом изучения совсем недавно. Она носит междисциплинарный характер и освещена в работах таких ученых, как К. А. Абульханова-Славская, Т. Г. Стефаненко, М. А. Иванова, Н. А. Титикова, Е. В. Витенберг, Н. К. Иконникова, С. Г. Тер-Минасова, Т. Л. Смолина и др. [3]. Под межкультурной адаптацией Т. Г. Стефаненко понимает процесс вхождения личности в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом подлинная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной. Она разработала классификацию факторов межкультурной адаптации, в которой выделяет индивидуальные (демографические и личностные) и групповые факторы. К первой группе относятся: возраст, пол, образование, мотивация, а ко второй — степень сходства и различия между культурами, особенности страны пребывания и особенности культуры мигрантов. Автор считает, что серьезное влияние на межкультурную адаптацию оказывают и ситуационные факторы, которые составляют дополнительную группу [3].

Разнообразие факторов, влияющих на процесс адаптации иностранных студентов, и подходов к их интерпретации объясняется не только различиями в целях исследования и несовпадением методологических позиций авторов, но и фактической разницей в социокультурной обстановке. Кроме того, в каждом университете складывается свой особый контингент иностранных студентов, что в значительной степени снижает или, наоборот, усиливает роль тех или иных факторов, способствующих или препятствующих их успешной адаптации [1].

В связи с этим возникает противоречие между богатством и разнообразием эмпирических данных, отражающих процесс адаптации иностранных студентов к жизни и обучению в Беларуси, и невозможностью в полной мере экстраполировать эти данные на реальный процесс адаптации иностранных студентов к образовательному процессу конкретного университета [1].

На основе теоретического анализа литературы можно выделить четыре распространенные модели адаптации к новой культуре:

- теория культурного шока К. Оберга и «U-кривой» С. Лисгарда;
- гомеостатическая модель (И. Торбьорн, С. Гров);
- модель межкультурной адаптации (К. Давид, А. Фурнхарн, С. Бохнар);
- межкультурная адаптация, выступающая как культурное путешествие.

Л. Уард в рамках исследуемой проблемы выдвинул термин «синдром иностранного студента». Данному синдрому присущи: обширные жалобы на физическое состояние, небрежный внешний вид, пассивный и замкнутый стиль общения [3].

Одним из факторов, определяющих успех или неуспех социально-культурной адаптации, является культурная дистанция. Культурная дистанция — осознание различия культур по некоторым параметрам. Данный феномен детально изучался Н. М. Лебедевой и ей же было доказано, что воспринимаемая культурная дистанция может влиять на процесс формирования негативного социально-перцептивного образа соседней культуры. Стоит отметить вывод автора: не всегда далекая культурная дистанция ведет к наибольшей интолерантности [4].

На наш взгляд, в рамках изучаемой проблемы актуальным является исследование особенностей межкультурной адаптации иностранных студентов в учреждениях образования Республики Беларусь. Такое исследование поможет подготовить иностранных студентов к обучению за рубежом, настроить их психологически ко вхождению в иную культуру с устоявшимися традициями и обычаями.

На основе изучения немногочисленных публикаций по теме межкультурной адаптации нами были отобраны методика, позволяющие наиболее полно исследовать данную проблему:

– «Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде» (тест Л. В. Янковского). Позволяет выявить уровень и тип адаптации эмигрантов к новой социокультурной среде;

– «Шкала субъективного благополучия» (методика М. В. Соколовой). Представляет собой скрининговый психодиагностический инструмент для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия или эмоционального комфорта;

– экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатовой, О. Л. Кравцовой и др.). Выявляет уровень этнической толерантности, осуществляет качественный анализ аспектов толерантности (этнической, социальной толерантности, толерантности как черты личности);

– методика Дж. Финни. Позволяет определить уровень этнической идентичности, а также изучить когнитивный и эмоциональный компоненты этнической идентичности;

– «Шкала субъективной культурной дистанции». Выявляет величину субъективной культурной дистанции между представителями различных культур;

– «Методика на выявление степени выраженности культурного шока» (И. А. Мцаканян). Позволяет определить выраженность эмоциональных проявлений: чувство потери друзей и близких; чувство отверженности, изоляции; путаница ценностей и нравственных норм; трудности самоопределения; беспокойство о качестве услуг; беспокойство о качестве пищи; страх перед контактом с людьми; повышенная тревожность; желание немедленно вернуться домой; ощущение собственной некомпетентности;

– «Авторский опросник» (И. А. Шолохов). Изучает следующие стороны адаптации иностранных студентов: трудности в общении на иностранном языке, наличие мотивации на обучение; общая адаптированность к жизни в новых условиях; лояльность к инуюльтурному обществу, объективная оценка своего места в этом обществе [3].

Стоит отметить, что при подборе методик исследования авторы учитывали современные требования к проведению психологических исследований, а также принципы этнопсихологических исследований.

Исходя из источников и результатов исследований различных авторов по проблеме межкультурной адаптации, можно выделить социальные и психологические особенности иностранного студента.

К социальным можно отнести: несформированность навыков самообеспечения в новой социокультурной среде, наличие культурной дистанции со своими одноклассниками, недостаточный уровень развития межкультурной компетентности, ограниченность контактов с широкой социальной средой [3].

К психологическим следует отнести: устойчивое отношение к будущей профессии, желание полностью овладеть языком страны пребывания, повышенный уровень тревожности, состояние психологической напряженности, неопределенности и фрустрации, потребность в общении [4].

Заключение. Несмотря на большое количество исследований в области межкультурной адаптации личности, в психологической науке и практике осталось много вопросов и проблем, касающихся данной тематики. Авторов все еще интересуют вопросы классификаций, видов и сущности феномена адаптации личности [4].

Данные эмпирических наблюдений и исследований показывают, что период приспособления к новой культурной реальности наполнен чередой положительных и отрицательных эмоций. Стоит отметить, что в основе межкультурной адаптации лежит коммуникативный процесс. Как собственная культура познается в процессе инкультурации через взаимодействие с членами своего культурного окружения, конструктивное освоение новой действительности происходит в результате активного общения с носителями чужой культуры.

Список цитируемых источников

1. Беккер, И. Л. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета) / И. Л. Беккер, С. А. Иванчик // Изв. ВУЗов. Поволж. регион. Гуманитарные науки. 2015. — № 4 (36). — С. 13—18.
2. Черникова, С. В. Сущность и значение моделей межкультурной адаптации / С. В. Черникова // Вестн. ЧГАКИ. 2012. — № 4. — С. 155—157.

3. Максимчук, Е. Д. Особенности межкультурной адаптации иностранных студентов и обоснование выбора методик для ее исследования / Е. Д. Максимчук // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Психология». — 2014. — № 1. — С. 34—40.

4. Бережанова, А. А. Культурная дистанция как фактор межкультурной адаптации студентов / А. А. Бережанова // Вестн. РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2010. — № 1. — С. 79—83.

УДК 334.7

В. В. Климук

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

МОДЕЛЬ УМНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В КОНЦЕПЦИИ КООПЕРАЦИОННЫХ ЧЕТЫРЕХКОМПОНЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Введение. Современные проблемы регионального развития напрямую зависят от эффективности решения задач стимулирования инновационных процессов в промышленной отрасли, что обеспечит условия для наращивания конкурентных преимуществ на мировом рынке.

Исследование проблем эффективных взаимоотношений в направлении научно-производственной сотрудничества, вовлечения бизнес-сообщества, органов государственной власти и общественности представлено в научных работах отечественных и зарубежных ученых Э. Григорудиса, Э. Караяниса, В. В. Климук, Е. В. Неборского, О. А. Черновой, Г. А. Яшевой и др.

Несомненную роль науки при взаимодействии с реальным сектором подчеркивает высшее руководство стран. Президент Республики Беларусь Александр Григорьевич Лукашенко в ходе II Съезда ученых Республики Беларусь отметил настоятельную

необходимость взаимодействия науки, образования и бизнеса, подчеркнув ведущую роль промышленности: «Ведь именно в промышленности — ядро всех инноваций. Нет стран с сильной наукой и слабой промышленностью и наоборот. Промышленность совместно с наукой и системой образования должна решить несколько основных задач, диктуемых временем: определить направления диверсификации и модернизации производств — от экспертизы новых технологий и оборудования до участия в создании и вводе их в эксплуатацию. Новые современные заводы надо строить, опираясь на научное обоснование. Обеспечить систематическую работу в области оценки надежности и качества продукции на всех стадиях — от ее разработки до выпуска» [1].

Основная часть. В качестве основных проблемных аспектов при взаимодействии основных компонент трехзвенной спирали сотрудничества (образовательный, научный и бизнес-секторы) определены следующие (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Проблемные аспекты взаимодействия компонент в трехзвенной модели сотрудничества [2]

Проблемный аспект	Характеристика
Уровень ответственности	Каждая организация — участник объединения должна подготовить действенный план работы, который позволит качественно достичь поставленной глобальной, общей для объединения, цели; создается взаимосвязанная цепочка разработчиков, производителей, маркетинговой инфраструктуры
Неуверенность в будущем результате	Боязнь потерять ресурсы, недостижения конечной цели — производства продукта и получения коммерческой выгоды
Ограничение ресурсопользования	Отсутствие желания предоставления своих ресурсов другим пользователям — участникам объединения; «ресурсный эгоизм»

Окончание таблицы 1

Проблемный аспект	Характеристика
Вопросы координации общего процесса деятельности объединения	Сложность в определении координатора, основного участника — куратора многофункционального процесса
Вопросы распределения полученного экономического эффекта	Несогласованность между участниками по поводу долевого распределения полученной прибыли

В странах СНГ пока теория и практика инновационной политики национальных экономических систем не нашла эффективные механизмы трансляции и коммерциализации научных разработок. При этом следует трезво осознавать, что кардинальный инновационный прорыв возможен только в тех отраслях и сферах деятельности, которые обладают достаточным для этого потенциалом, что соответствует принципам специализации.

Тем не менее специализация должна быть «умной» [3], т. е. учитывать интеллектуальную составляющую (знаниевую основу) точек промышленного роста соответствующего региона. Концепция «умной специализации» предполагает выявление конкурентных преимуществ региона (в данном исследовании — в отрасли промышленности) и определение основных интеллектуальных преобразований, решений, требуемых для промышленного развития региона.

Следует заметить, что ведущая роль высших школ в генерировании инноваций характерна именно для российской и белорусской экономик. В России и Беларуси имеются наукограды, города-университеты, государственные лаборатории; на базе университетов формируются исследовательские группы «многоцелевого знания», однако их потенциал все еще остается нереализованным.

В модели тройной спирали каждый ее участник (университеты, бизнес, государство) обеспечивает систему производства определенных знаний. Знания постепенно переходят в категорию стратегического ресурса. Появляются новые формы процессов их создания, использования и распространения. В результате формируется модель знаний третьего вида, где

знания являются движущей силой инновационной деятельности. Другими словами, знания третьего вида — это те знания, которые позволяют переосмыслить способы и средства производственно-хозяйственной деятельности.

Существующие стратегии регионального развития, как правило, нацелены на наращивание экономического потенциала территории на основе создания инноваций в любых формах и во всех сферах деятельности. Однако такой подход в большинстве случаев представляется неэффективным.

Специфика региональных компетенций, особенности регионального спроса на продукцию местного промышленного производства, имеющиеся межрегиональные и международные связи приводят к глубинным различиям в экономических и социальных характеристиках отдельных региональных рынков страны.

Заключение. Эффективная стратегия промышленного развития региональной экономики помимо промышленной специализации должна быть нацелена на «умный» экономический рост, что в соответствии с определением, данным Европейским союзом в стратегии «Европа-2020», означает «стратегию инновационной деятельности, которая устанавливает приоритеты, нацеленные на получение конкурентных преимуществ путем развития собственного научного и инновационного потенциала в соответствии с потребностями бизнеса, чтобы в полной мере использовать возникающие возможности и тенденции рынка, не допуская при этом дублирования и фрагментации усилий» (Европейская комиссия, 2014).

Переход к экономике знаний обуславливает необходимость дальнейшего развития национальных инновационных систем на основе принципов четырехзвенной спирали промышленного развития.

Список цитируемых источников

1. Лукашенко: первое направление развития науки — в соединении с производством [Электронный ресурс] // Советская Белоруссия, 13.12.2017. — Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/lukashenko-pervoe-napravlenie-razvitiya-nauki-v-soedinenii-s-proizvodstvom.html>. — Дата доступа: 12.10.2019.

2. Klimuk, V. Interaction of education, science and business in terms of digital economy development / V. Klimuk, A. Lazdins // 20th Annual international scientific conference economic science for rural development. — Jelgava. — 2019. — P. 125—130.

3. Carayannis E. Quadruple Innovation Helix and Smart Specialization : Knowledge Production and National Competitiveness / V. Klimuk, A. Lazdins // Foresight and STI Governance. — 2016. — Vol. 10. — № 1. — P. 31—42.

УДК 379.851

Е. С. Ковалевич

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА

Введение. В связи с тем, что 2018—2020 годы объявлены в Беларуси как Годы малой родины, возрасла роль воспитательных мероприятий в учреждениях образования, направленных на формирование гражданской культуры у обучающихся, а также сохранение историко-культурного и духовного наследия нашей страны.

Это и обусловило необходимость формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туризма, так как данный вид туризма ориентирован на познание культуры, истории родного края через посещение исторических, культурных или географических достопримечательностей нашей страны [4, с. 31].

Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов в области культурно-познавательного туриз-

ма — это процесс развития отдельных сторон личности, качеств и свойств характера, определенных знаний, умений и навыков в данной сфере. Для данного процесса формирования необходимы определенные условия при организации педагогического процесса в учреждениях образования, которые мы рассмотрим в статье.

Этимология понятия «условие» позволяет трактовать его, с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо, с другой — как обстановку, в которой что-либо осуществляется (в частности, формирование профессиональной компетентности в области культурно-познавательного туризма) [5, с. 486].

Педагогическими условиями принято считать внешние обстоятельства, которые обеспечивают функционирование и развитие процесса, что требует определенного упорядочения — организации. Организация понимается как процесс достижения определенности во внешних и внутренних отношениях систем, необходимой для обеспечения устойчивости систем в изменяющейся среде обитания [3, с. 130].

Основные условия формирования профессиональной компетентности у педагогов в области культурно-познавательного туризма представляют собой совокупность инновационной образовательной среды, структуры и содержания учебно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной компетентности в данной области.

Н. М. Борытко отмечает, что термин «условие», как философская категория, выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие — как относительно внешнее предмету многообразии объективного мира [1, с. 32].

В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Люди, познав законы природы, могут создать благоприятные и устранять неблагоприятные условия или факторы своей деятельности. Влияя на явления и процессы, условия сами подвергаются их воздействию [2, с. 497—498].

Основная часть. Рассмотрим условия формирования у будущих педагогов профессиональной компетентности в области культурно-познавательного туризма на базе факультета психологии и педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет». В данном случае субъектом процесса формирования профессиональной компетентности в изучаемой сфере выступают студенты групп ФК-21, СП-21, НО-21П курса.

Педагогические условия мы разделим на две группы. Первая группа — это деятельность преподавателя по формированию у будущих педагогов профессиональной компетентности в области культурно-познавательного туризма, деятельность данных студентов — вторая группа.

Первая группа условий:

1) определение целей и задач учебного курса на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», а также внесение изменений в программы курса дисциплины «Туризм» для групп II курса специальностей «Физическая культура»; «Краеведение» — для групп II курса специальностей «Начальное образование», «Социальная педагогика»;

2) разработка содержания лекций, заданий для практических занятий и семинаров;

3) лекции и практические занятия должны носить проблемный и практико-ориентированный характер, где студенты иллюстрируют действия специалиста в области культурно-познавательного туризма;

4) проектирование индивидуального развития каждого студента;

5) внедрение методов стимулирования учебной деятельности посредством действия, обмена опытом, изучения опыта. Постановки и творческие решения проблем;

6) применение следующих методов обучения: творческо-проблемные методы, игровые, исследование ролевых моделей, социальное взаимодействие, презентация идей, метод проектов, решение конкретных ситуативных задач;

7) ориентация студентов на разнообразии профессиональных и жизненных ситуаций;

- 8) обеспечение активного участия будущих педагогов в научно-исследовательской деятельности;
- 9) поощрение студентов за лучшие творческие проекты;
- 10) подготовка будущих педагогов и кураторов к субъект-субъектному взаимодействию;
- 11) использование информационных технологий;
- 12) методическое обеспечение самостоятельной работы студентов по формированию профессиональной компетентности в области культурно-познавательного туризма.

Вторая группа условий:

- 1) студенты, в свою очередь, должны анализировать собственную педагогическую деятельность;
- 2) повышать свой образовательный уровень;
- 3) участвовать в конкурсах, фестивалях и т. д.;
- 4) обмениваться опытом и презентовать собственные достижения;
- 5) заниматься самообразованием.

Заключение. Рассмотренные выше педагогические условия могут способствовать формированию профессиональной компетентности в области культурно-познавательного туризма у будущих педагогов, что, в свою очередь, повлияет на успешное проведение воспитательных мероприятий в Годы малой родины, а также могут использоваться в образовательном процессе при изучении дисциплин «Туризм» и «Краеведение» на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Список цитируемых источников

1. *Борытко, Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. — Волгоград : Перемена, 2011. — 181 с.
2. *Философский энциклопедический словарь* / Л. Ф. Ильичёв [и др.]. — М.: Совет. энцикл., 1983. — 840 с.
3. *Карпичев, В. С.* Организация и самоорганизация социальных систем : словарь / В. С. Карпичев. — М. : РАГС, 2004. — 279 с.
4. *Кусков, А. С.* Основы туризма : учебник / А. С. Кусков, Ю. А. Джаладян. — М. : КНОРУС, 2016. — 396 с.
5. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Рус. яз., 1986. — 797 с.

Н. А. Кормнова, С. Н. Пилипчик

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

АГРЕССИЯ КАК ФАКТОР РИСКА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Введение. В современной научной литературе достаточно хорошо освещены как теоретические, так и практические аспекты проблемы подростковой агрессии, ее проявлений и последствий, влияния на психическое самочувствие личности и т. д. Однако в реальной действительности агрессия в подростковой среде до сих пор вызывает в обществе тревогу, и не без оснований. По данным Всемирной организации здравоохранения, в рейтинге европейских стран с самым высоким уровнем подростковой агрессии Республика Беларусь занимает 3-е место после России и Албании. Так, согласно данным Национального статистического комитета, в Республике Беларусь в 2017 году несовершеннолетними или при их непосредственном участии было совершено 2 043 преступления [1, с. 200], а среди осужденных за совершение преступления молодые люди в возрасте 14—17 лет составили 2,8 % от общего количества [1, с. 203]. Среди пострадавших от преступных посягательств 8 090 человек — тоже несовершеннолетние [1, с. 202]. Данные говорят сами за себя. Агрессия реально становится фактором риска в жизни подростков.

Основная часть. Проблема агрессии как поведенческого акта, обусловленного личностными особенностями человека, была и остается объектом исследования многих ученых. В различных науках подходы к определению этого социально-психологического феномена различны. Даже в рамках психологической науки единство взглядов отсутствует. Одни авторы под агрессией понимают сильную активность, направленную на самоутверждение любой ценой, другие — акт вражды, разрушения, уничтожения, действие, направленное на причинение вреда другому человеку, объекту [2].

В отечественной психологии агрессию интерпретируют как особую форму социального поведения, которая реализуется в процессе межличностного взаимодействия, предполагает нарушение социальных норм и имеет разрушительные для объекта агрессии последствия.

При этом принято разграничивать понятия: 1) агрессию, под которой понимают акт поведения и 2) агрессивность как личностную черту, выражающуюся в готовности и способности к акту агрессии. Как отмечает в своих исследованиях А. Бандура, в подростковом возрасте возникает множество оснований для становления и развития агрессивности как личностной черты и проявления актов агрессии [3]. И обусловлено это, прежде всего, теми новообразованиями, которые возникают у личности в подростковом возрасте. Именно в этот период происходит коренная перестройка всех физических, психических структур личности, возникают качественно новые образования, претерпевает изменения нравственная сфера, качественно изменяются социальные установки. Как отмечают исследователи подросткового возраста, для этого периода жизни характерны как положительные, так и отрицательные аспекты развития. К негативным проявлениям этого возрастного этапа можно отнести дисгармоничность строения личности, свертывание уже устоявшихся интересов, протестующий характер поведения. К положительным сторонам подросткового возраста ученые относят возникающее на качественно новом этапе развития личности чувство взрослости, самостоятельности, резкое возрастание значимости сверстников и выстраивания взаимоотношений с ними.

Изначально подросток не является ни агрессором, ни жертвой. Данные черты формируются у него в процессе жизни, социального взаимодействия. А. А. Бандура, И. В. Дубровина, М. П. Квадрицус, Р. Уотерс, Т. Д. Молодцова и другие исследователи доказали, что главными причинами социальных, психологических и нравственных деформаций личности подростка и его повышенной агрессивности являются недостатки воспитания, прежде всего семейного. Нездоровая психологическая атмосфера в семье значительно стимулирует агрессию подростка.

Вместе с тем, как показали результаты исследования, проведенного А. А. Реаном, даже в среде благополучных подростков только у 9 % агрессия полностью отсутствует [4]. Остальные обнаруживают достаточно высокую степень как спонтанной, так и реактивной агрессии. Это позволило ему сделать вывод о том, что агрессивность как устойчивая личностная характеристика может формироваться и на фоне внешнего благополучия в семье, чрезмерной заботы со стороны взрослых, «гиперопеки». Родители как бы не хотят видеть «взросление» своего ребенка, навязывая ему образцы «правильного поведения» [4]. Сложные взаимоотношения подростков и взрослых, которые не учитывают особенности подрастающего и меняющегося человека, приводят к конфликтным ситуациям, когда подросток стремится отстаивать свои права, а взрослый продолжает видеть в нем ребенка и не соглашается с его новым статусом и чувством взрослости. В результате между взрослым и подростком возникает психологический барьер, стремясь преодолеть который, подростки прибегают к агрессии в адрес взрослых.

Аналогичный вывод получен и в исследованиях Ю. Б. Можгинского [5], который отмечает, что наибольшую трудность у старших подростков вызывает сфера общения с родителями и другими взрослыми, с которыми им приходится контактировать наиболее часто. Причиной тому являются сложившиеся подходы к воспитанию, не учитывающие особенностей личностного становления подростков, их потребности в самостоятельности, стремление к самореализации. Подросток, критически осмысливая себя и социальное окружение, нередко выбирает агрессивное поведение как способ протеста против устоявшихся поведенческих стереотипов мира взрослых.

Свое право на самостоятельность, на достойное положение в обществе подростки отстаивают и во взаимодействии со своими ровесниками, стараясь занять статусное место в группе сверстников. Агрессивное же поведение, проявляющееся в драках, побоях, оскорблениях, нередко рассматривается как наиболее убедительная модель отстаивания собственной позиции. Прежде всего это касается мальчишеских подростковых групп. Поэтому большинство ученых сходятся во мнении, что предпосылкой агрессивного поведения подростков является зависимость от группы сверстни-

ков на фоне крушения авторитета взрослых. Плюс принятое и устоявшееся в подростковой среде убеждение, что быть агрессивным — значит быть взрослым.

Следует сказать об аутоагрессии подростков, являющейся действительно серьезной психолого-педагогической проблемой современного общества. Аутоагрессия — это направленность агрессии на собственную личность, проявляющаяся в различных формах самоповреждающего поведения: пьянство и алкоголизм, наркомания, экстремальный спорт и готовность к риску, состязательность и др. Сюда же можно отнести и вредные привычки, которые являются причиной и следствием социальной дезадаптации подростков.

Заключение. Агрессия — это форма поведения, направленная на оскорбление, демонстрацию собственного превосходства, причинение вреда другому объекту взаимодействия (в том числе и себе). Подростковый же возраст в силу своей кризисности, несформированности морально-этических представлений являет собой «благодатную почву» для формирования агрессивности как личностной черты. Подростковая агрессия есть закономерное следствие подозрительности и тревожности «детей на пороге», их неадекватной самооценки и синдрома «отверженности», слабого самоконтроля и саморегуляции, высокого уровня конформности по отношению к референтным личностям и группам, искаженного понимания агрессии как наиболее эффективного способа отстаивания и защиты своих интересов.

В случае, если процесс воспитания не учитывает стремление подростков к самостоятельности и самовыражению, агрессивное поведение становится основным способом преодоления психологических барьеров в общении со взрослыми и выражения несогласия со сложившимся статусно-ролевым положением в группе сверстников. Именно поэтому агрессивность, жестокость, тревожность определяют характер взаимодействия в подростковой среде и типичные способы самоутверждения.

Список цитируемых источников

1. Статистический ежегодник Республики Беларусь. 2018 / под ред. И. В. Медведевой [и др.]. — Минск : Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2018. — 489 с.
2. *Паренс, Г.* Агрессия наших детей / Г. Паренс. — М. : Форум, 1997. — 160 с.

3. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. — М. : Апрель Пресс, 2000. — 508 с.

4. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психол. журн. — 1996. — № 5. — С. 3—18.

5. Можгинский, Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю. Б. Можгинский ; МВД России ; С-Петербург. ун-т. — СПб. : ЛАНЬ, 1999. — 127 с.

УДК 373.2

Л. Л. Лашкова

*Бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
«Сургутский государственный педагогический
университет», Сургут, Россия*

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ПРИРОДЕ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА — ЮГРЫ

Введение. Современная тенденция взаимодействия человека и природы в Российской Федерации характеризуется недостаточным вниманием к природоохранной деятельности. Основной задачей как российского общества в целом, так и отдельного региона Ханты-Мансийского автономного округа — Югры является формирование экологической культуры, бережного отношения к природе, формирование знаний о животном и растительном мире [2].

На основании анализа Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года выделены основные задачи экологического воспитания детей: формирование ценностного отношения к природе родной земли и воспитание ответствен-

ности за свои поступки, нетерпимости к действиям, которые приносят вред природе.

На основе законов «Об образовании в Российской Федерации» и «Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры в ХМАО — Югре» ставятся задачи экологического воспитания, начиная с дошкольного возраста.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) говорится о том, что социально-коммуникативное развитие предполагает формирование норм и ценностей, принятых в обществе; познавательное развитие подразумевает формирование представлений об особенностях природы, о малой родине, жизнедеятельности народов; художественно-эстетическое развитие направлено на развитие ценностно-смыслового восприятия и понимания мира природы. Проанализировав данные образовательные области ФГОС ДО, можно сделать вывод о том, что одним из приоритетных направлений развития ребенка является формирование ценностного отношения к природе.

Эффективным средством формирования ценностного отношения к природе, по нашему мнению, является экологическая тропа. Она дает ребенку возможность общения с природой в естественных условиях в различных видах детской деятельности.

Актуальность поставленной нами проблемы обусловлена следующими противоречиями:

- между социальным заказом общества в человеке, проявляющем ценностное отношение к природе, и недостаточным вниманием педагогов к решению данного вопроса в дошкольной образовательной организации;

- между объективной потребностью в методике формирования ценностного отношения к природе ХМАО — Югры у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью методического обеспечения данного процесса;

- между значительным потенциалом экологической тропы в формировании ценностного отношения к природе ХМАО — Югры и необходимостью разработки методического инструментария по проектированию экологической тропы в практике современного дошкольного образования.

Представим некоторые результаты исследовательской деятельности на базе детских садов г. Сургута и Сургутского района, осуществленной при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-413-860001 р_а «Формирование у дошкольников ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры в условиях реализации ФГОС дошкольного образования»).

Основная часть. Современные исследования Н. Н. Кондратьевой, С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой доказали, что в старшем дошкольном возрасте необходимо формировать систему представлений о природе и положительно-деятельное отношение к ней. Дети 5—7 лет по своей природе очень открыты, отзывчивы, эмоциональны, чувствительны к природному окружению. Весь природный мир привлекает дошкольников; природные краски, звуки, запахи вызывают у детей эмоциональный отклик и интерес.

Изучив парциальные программы дошкольного образования «Наш дом — природа», «Юный эколог» [4; 5], «Мы — земляне», мы выделили основные задачи, направленные на формирование у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к природе:

- 1) воспитывать гуманную личность ребенка, способного любить природу и бережно к ней относиться;
- 2) формировать представления животных и растениях, природных явлениях;
- 3) формировать навыки ухода за животным и растительным миром;
- 4) формировать эмоциональную отзывчивость к природе.

Основой взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с природой являются чувства, которые испытывает ребенок в процессе общения с природой; постепенно усваиваемые ценностные нормы и установки становятся регуляторами деятельности детей; показателем ценностного отношения к природе является проявление нравственно-ценностных качеств личности в поведении ребенка на природе [6, с. 134].

Формирование ценностного отношения к природе ХМАО — Югры у детей 5—6 лет обусловлено не только интересами и возрастными особенностями дошкольников, но и климатическими,

природными условиями северного региона. К примеру, сложно говорить об отношении дошкольников к осеннему времени года, когда дети не могут наслаждаться «золотой» природой, играть на улице в силу того, что осень в данном регионе холодная, иногда даже снежная.

Территория нашего округа богата природными ресурсами: леса, реки и озера, горные возвышенности. Растительные и животные сообщества составляют более 50 % всей территории Югры. Разнообразие растительного мира обеспечивает условия для жизни разнообразных животных. Уникальностью животного и растительного мира является то, что живые организмы приспособлены для жизни в холодных условиях: животные обладают густым шерстяным покровом, птицы — плотным оперением, а растения — морозостойчивым строением стеблей, стволов, крон деревьев и травяным покрытием [3, с. 256].

Зима является самым продолжительным, морозным, ветреным временем года. Для нее характерно большое количество осадков и низкая температура, в среднем до -24 . Лето на территории Югры — самое короткое и дождливое время года.

Территория ХМАО — Югры богата природными ископаемыми и ресурсами. Наиболее развита в округе нефтяная промышленность. Но вместе с тем данный фактор является основным источником загрязнения природы [1, с. 64].

Учитывая данные факторы, в процессе экологического воспитания дошкольников важно выделить несколько принципов, влияющих на формирование ценностного отношения к природе родного края:

- 1) принцип эмоционально-познавательного развития, который предполагает создание условий для непосредственного общения с миром природы;
- 2) принцип эмоционально-эстетического развития — основа развития у детей старшего дошкольного возраста способности видеть красоту природы;
- 3) принцип формирования экологически грамотного природопользования, предполагающий формирование грамотного поведения и взаимодействие с природой.

Проведенное нами экспериментальное исследование было направлено на формирование ценностного отношения к природе ХМАО — Югры посредством проектирования экологической тропы.

Работа над проектом «По тропинкам Югры» предполагала прохождение нескольких этапов.

Первый этап — предпроектный. На данном этапе нами была определена проблема, отражающая необходимость использования эффективных форм и методов формирования ценностного отношения к природе ХМАО — Югры, а также выбор формата проекта экологической тропы.

Второй этап — частичное программирование и планирование хода проекта, в ходе которого нами было разработано перспективное планирование процесса формирования ценностного отношения к природе ХМАО — Югры у детей старшего дошкольного возраста. Дальнейшая работа по созданию экологической тропы предполагала детальное обследование территории дошкольной образовательной организации, выделение наиболее специфичных для территории ХМАО — Югры объектов животного и растительного мира, составление картосхемы с нанесением на нее условных обозначений и паспорта экологической тропы.

Третий этап — этап реализации проекта, предполагающий совместную деятельность педагога и детей на созданной тропе.

Основная роль на данном этапе уделялась организации бесед в ходе виртуальной экскурсии на такие темы, как «Скажи, чем отличается», «Назови схожие признаки», «Опиши по картинке». После проведения таких бесед были организованы дидактические игры, целью которых являлось закрепление образа представителей животного мира ХМАО — Югры. Особое эмоциональное воздействие на детей оказала дидактическая игра, в которой перед детьми стояла установка на слух определить животное или птицу. Следует отметить, что особое значение имеет умение педагога точно ставить вопрос и эмоционально проявлять собственную заинтересованность в познании природы родного края.

Для формирования у детей представлений о животном и растительном мире ХМАО — Югры, о природоохранной деятельности, по нашему мнению, важно создавать условия познавательной

и исследовательской деятельности детей 5—7 лет. Прежде всего следует познакомить детей с общим содержанием экологической тропы, ее природными и специально созданными объектами.

Маршрут экологической тропы может состоять из следующих видовых точек.

Точка 1 — «Тайны экотропы». Цель: ознакомление детей с экологической тропой и ее хозяином Сургошей. Объекты: планкарта и хозяин экотропы.

Точка 2 — «Аптека в природе». Цель: формирование представлений о лекарственных растениях ХМАО — Югры, их лечебных свойствах. Объекты: мать-и-мачеха, одуванчик, ромашка, тысячелетник, иван-чай, подорожник.

Точка 3 — «Лиственные деревья». Цель: формирование представлений о лиственных деревьях ХМАО — Югры и природоохранной деятельности человека. Объекты: береза, осина.

Точка 4 — «Грибной дом». Цель: формирование представлений у детей о грибной экосистеме и правилах сбора грибов. Объекты: муляжи белого гриба, подберезовика, мухомора, лисичек, вешенок.

Точка 5 — «Хвойный лес». Цель: формирование представлений о хвойных породах деревьев в регионе —и природоохранной деятельности человека. Объекты: ель, сосна, кедр.

Точка 6 — «Водоем». Цель: формирование представлений о водной экосистеме и осознанного, правильного поведения на водоемах. Объекты: макеты рыб (щука, карась, окунь).

Точка 7 — «Жители леса». Цель: формирование представлений о животном мире ХМАО — Югры, природоохранной деятельности в природе. Объекты: бурый медведь, лось, олень, лиса, россомаха.

Точка 8 — «Птичий остров». Цель: формирование представлений о птицах, живущих в регионе, их жизнедеятельности. Объекты: воробей, сойка, ворона, глухарь, дятел.

Точка 9 — «Муравейник». Цель: формирование представлений о муравейнике и его роли в природе ХМАО — Югры. Объекты: муляж муравейника и муравья (рыжего, черноголового, бурого лесного).

Точка 10 — «Погода нашего округа». Цель: формирование представлений о сезонных изменениях в природе ХМАО — Югры и развитие умений измерительной деятельности. Объекты: ветровая мельница, термометр, дождемер, солнечные часы.

В рамках формирования эмоционально-ценностного компонента целесообразно использовать такие методы, как наблюдение, экспериментирование и элементарные опыты. К примеру, в целях формирования интереса к самостоятельной исследовательской деятельности детям предлагалось провести эксперимент по изучению движения столбика термометра в специально изменяемых условиях.

Для формирования поведенческого компонента ценностного отношения к природе ХМАО — Югры у детей 5—7 лет предполагалось активное участие дошкольников в решении проблемных ситуаций. Отличительной особенностью организации проблемных ситуаций с детьми является предварительная мотивация, связанная с природоохранной деятельностью. Детям предлагали прослушать ситуацию, затем взять на себя роль волонтеров, самостоятельно решить проблему и рассказать о проделанных действиях.

Кроме того, был использован соревновательный момент при организации природоохранной деятельности в рамках экологической акции. Для этого дети разделились на две команды, каждая из которых должна была собрать мусор в урны. Победила та команда, которая быстрее и качественнее выполнила задание.

В результате третьего этапа организации образовательного процесса дети старшего дошкольного возраста стремились передавать свои эмоции, отношения, проявлять бережное отношение к объектам природы. В познавательно-исследовательской деятельности педагог способствовал осмыслению и запоминанию детьми экологической информации с помощью вопросов: почему, зачем, как.).

Четвертый этап проектирования экологической тропы — рефлексивный, цель которого — оценка эффективности использования проекта и его результативности. Мы пришли ко мнению о том, что задачи соответствуют ожидаемым результатам совместной деятельности педагога с детьми.

Пятый этап — послепроектный. Специфичной особенностью данного этапа является возможность реализовывать и сочетать в проекте смежные виды деятельности с участниками образовательных отношений. На данном этапе также осуществлялась корректировка образовательного процесса при использовании экологической тропы и дальнейшая работа по формированию ценностного отношения к природе ХМАО — Югры.

Заключение. Мы убедились, что проект экологической тропы «По тропинкам Югры» в существенной степени повлиял на формирование ценностного отношения к природе ХМАО — Югры у детей старшего дошкольного возраста. Наблюдая и действуя на экологической тропе, у детей развиваются мыслительные процессы, они учатся анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, познают природу через непосредственный контакт с ней. С точки зрения личностного развития ребенка можно говорить о том, что выбранное нами средство развивает в ребенке нравственные качества, любовь к родному краю, ценностное отношение к природе ХМАО — Югры и заботу о природных объектах округа.

Список цитируемых источников

1. *Безрукова, О. Н.* Ценности детей и родительства: межпоколенческая динамика / О. Н. Безрукова // Социолог. журн. — 2017. — Т. 23, № 1. — С. 88—110.
2. *Зебзеева, В. О.* О формах и методах экологического образования дошкольников / В. О. Зебзеева // Дошк. воспитание. — 2004. — 153 с.
3. Экологическая биотехнология в сохранении и развитии флоры и фауны ХМАО / В. Г. Колпиков [и др.] // Сохранение традиционной культуры малочисленных народов Севера и проблема устойчивого развития : материалы Междунар. науч. конф. — М., 2004. — 537 с.
4. *Николаева, С. Н.* Парциальная программа «Юный эколог». Система работы в старшей группе детского сада / С. Н. Николаева. — М. : Мозаика-синтез, 2016. — 192 с.
5. *Рыжова, Н. А.* Программа «Наш Дом — природа» / Н. А. Рыжова. — М. : Карапуз-дидактика, 2005. — 192 с.
6. *Серебрякова, Т. А.* Экологическое образование в дошкольном возрасте / Т. А. Серебрякова. — М. : Академия, 2015. — 208 с.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- ИНФОРМАЦИОННОЙ СФЕРЕ

Введение. Педагогический процесс в учреждениях высшего образования невозможно представить без совместной деятельности студента и преподавателя. В данном взаимодействии происходит воспитание, обучение, образование. В коллективе студенты стремятся учитывать интересы большинства и следовать общему направлению, что приводит к реализации принципа коллективизма (приоритет общего над индивидуальным).

Преподаватель имеет возможность раскрыть свою индивидуальность (приоритет индивидуального над общим) через разработку различных программ, курсов и реализовать их в рамках бизнес инкубатора малого предпринимательства. Разработанный курс должен обладать новизной, оригинальностью и представлять интерес потребителю (студенту, преподавателю, школьнику, родителю).

В БарГУ в целях развития предпринимательства и предпринимательских компетенций у преподавателей, студентов, магистрантов, аспирантов были разработаны и предложены программы для различных групп населения: обучающие семинары и тренинги, ИТ-услуги, экономические, технические, спортивные, обучающие курсы. Данный вид деятельности является инновационным, а следовательно, может быть связан с предпринимательством.

Основная часть. М. А. Хончев в монографии «Предпринимательство в интеллектуально-информационной сфере — государственное регулирующее воздействие» представил авторскую концепцию предпринимательства в интеллектуально-информационной сфере, основными признаками которой являются:

1) инициативность, определяющаяся автором как готовность действовать по собственной инициативе;

2) инновационность — предполагает разработку чего-либо нового либо доработку уже готового продукта в соответствии с конкретными условиями, местом или обстоятельствами;

3) интеллектуальный труд — всегда является содержанием предпринимательской деятельности в интеллектуально-информационной сфере;

4) риск неудач, который автор рассматривается как отсутствие гарантии на положительный результат, следовательно, осуществляется с большей или меньшей силой вероятности неудачи;

5) получение синергетического эффекта в случае успеха — рассматривается как результат эффективного комбинирования разного рода факторов материального или интеллектуального производства;

6) создание интеллектуального информационного продукта, полезного для общества, который определяется автором как продукт, разработанный благодаря внутреннему интеллектуальному ресурсу [1, с. 8].

Предлагая данную схему предпринимательства в интеллектуально-информационной сфере, автор акцентирует внимание на обязательном наличии всех перечисленных составляющих как необходимых в интеллектуально-информационной сфере предпринимательства.

Следовательно, преподаватель, мотивированный на данный вид деятельности, должен быть готов разработать продукт (учебный курс) и предложить его потребителю (ученику, студенту). Проанализировав предложенную концепцию, мы выделили ряд положений к предпринимательству в интеллектуально-информационной сфере:

1) в основе разработки курса или программы лежит мотив. Педагог должен осознавать, что будет эквивалентом потраченному интеллектуальному ресурсу;

2) разработанный курс, программа должны обладать новизной и оригинальностью. Например, «Развитие толерантности к неопределенности студентов» или «Современный взгляд студента на будущую карьеру»;

3) в основе предпринимательской деятельности всегда лежит интеллектуальный труд, соответствующий потребностям времени и места;

4) педагог, направленный на предпринимательство в интеллектуально-информационной сфере, должен рассчитать риск невостребованности предложенного продукта и иметь возможность на доработку и исправление;

5) успешная предпринимательская деятельность в интеллектуально-информационной сфере должна приносить синергический эффект;

6) созданный интеллектуальный продукт должен быть направлен на развитие чего-либо или приобретение чего-то нового.

Таким образом, преподаватель, разработавший авторский курс, обладает не только интеллектуальным ресурсом, но и готовностью приобретать новый опыт в ситуации неопределённости, выходя за рамки личного опыта, совершенствоваться, творчески преобразовывать объективную реальность, т. е. развивать толерантность к неопределённости.

М. А. Хончев рассматривает предпринимательскую деятельность в интеллектуально-информационной сфере как инициативную деятельность инновационного порядка, сопряжённую с риском не получить полезный результат и приносящую в случае успеха синергический эффект. Разработанный продукт, согласно автору, может быть ориентирован на рынок либо на генерирование и дальнейшее конструирование знания, не предназначенного для рынка т. е. конечным результатом предпринимательства в интеллектуально-информационной сфере может являться создание интеллектуально-информационного продукта, полезного для общества, без материально-вещественного результата [1, с. 12—15].

Предпринимательство в сфере образования необходимо развивать и поддерживать, так как данный вид деятельности обеспечивает научный, технический и культурный прогресс общества в целом, создает условия для развития инициативности и инновационности, способствует готовности личности подходить к учебному процессу аналитически. Следовательно, усвоенные знания будут полезными и ценными.

В своей работе М. А. Хончев выделил виды предпринимательской деятельности в интеллектуально-информационной сфере, тем

самым структурировав их: научные исследования и разработки, просветительская деятельность, консалтинговые услуги, предпринимательство в области создания литературного произведения, художественное творчество (культура), образование, интеллектуально-информационная составляющая в отраслях экономики, управления, медицинских услуг, финансов (кредита, страхования). Дополнительными признаками предпринимательства, согласно автору, являются: оформление юридического лица, оформление авторских прав, непосредственный выход на рынок, работа по индивидуальному заказу, работа по найму, благотворительная деятельность [1, с. 20—22].

Осуществление данных видов предпринимательской деятельности должно быть подкреплено хотя бы одним из представленных признаков. Отсутствие связи между этими конструктами свидетельствует о нецелесообразности реализации разработанного курса или программы.

Предпринимательство в сфере образования является актуальным процессом, объединяющим интересы общества и интеллектуальный потенциал личности, работающей в системе образования. Группа, обучающаяся на платных курсах, может быть разновозрастная, с разным профессиональным опытом, разными интересами, но при этом мотивированная на приобретение определенной компетенции. Как правило, полученные знания используются на практике и являются значимыми для личности. Отличительной чертой является то, что данные курсы не дают глубоких систематических знаний. Они затрагивают определенный аспект образовательного конструкта. Целесообразно коррелировать обучение, получаемое в системе образования, с различными дополнительными курсами, программами, проектами. При получении базовых компетенций и усовершенствовании их на курсах происходит системное логическое развитие знаний умений, навыков личности.

Заключение. Готовность осуществлять предпринимательскую деятельность в интеллектуально-информационной сфере в синтезе с преподавательской деятельностью требует от личности не только профессиональных компетенций, но и определённых личностных качеств, способствующих конструктивному реагированию на новые обстоятельства. На наш взгляд, таким качеством является наличие толерантности к неопределенности, где неопределенность —

это создание курса или программы для потребителя, а толерантность — это готовность разработать и реализовать авторский продукт в рамках любой группы.

Предпринимательская деятельность в интеллектуально-информационной сфере является актуальной и полностью не раскрытой. На сегодня социальная действительность требует наличия не только профессиональных знаний и умений, но и готовности их реализовать в нестандартных условиях. Для этого, на наш взгляд, целесообразно развивать толерантность к неопределенности, способствуя готовности принимать изменяющуюся реальность, быстро и творчески реагировать на нее и получать оптимальный результат в соответствии с затраченными ресурсами.

Список цитируемых источников

1. Хончев, М. А. Предпринимательство в интеллектуально-информационной сфере — государственное регулирующее воздействие : монография / М. А. Хончев. — М. : Дашков и К^о, 2017. — 127 с.

УДК 378

Р. А. Лизакова

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

НИВЕЛИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЯ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ДЕФИЦИТ АБИТУРИЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Сегодня многие учреждения образования Республики Беларусь, в частности высшие школы, особенно специализирующиеся на подготовке специалистов по гуманитарным специальностям, вынуждены осуществлять свою деятельность в усло-

виях дефицита абитуриентов и при этом параллельно обостряющейся конкуренции на рынке образовательных услуг. Некоторые учреждения образования вынуждены значительно сократить набор, а в отдельных случаях, к сожалению, принимались решения о закрытии отдельных специальностей, на открытие и разработку которых в свое время затрачивались ресурсы. При этом, несмотря на очевидность последствий данной проблемы, предпосылки ее появления и развития не всегда явные, а тем более оперативно устранимые.

Основная часть. Рассмотрим основные, с нашей точки зрения, факторы, обуславливающие наличие дефицита абитуриентов в некоторых белорусских учреждениях высшего образования (далее — УВО), не затрагивая при этом сложившуюся демографическую ситуацию.

Перенасыщенность предложения. Профицит рынка. Уровень предложения, особенно в сфере гуманитарных специалистов, рассчитан на объем спроса, характерный для конца 1990-х — начала 2000-х годов. Помимо объективно большого числа потенциальных абитуриентов и отсутствия последствий демографической ямы на рынке в тот момент присутствовал более высокий мотивированный уровень в получении высшего образования. Появился значительный вторичный спрос, в частности, на заочное образование, со стороны того сегмента потребителей, которые не получили данное образование в СССР, когда предложение образовательных услуг было ограничено. Сегодня на пике наличие диаметрально противоположной тенденции: максимально широкое и доступное предложение образовательных услуг и сокращающийся, а где-то даже пассивный спрос, возможности для развития и стимулирования которого весьма ограничены.

Сужение операционных компетенций. Повсеместная компьютеризация и внедрение интерактивных технологий во все процессы бизнес-администрирования обусловили делегирование целого ряда оформительских операций, не требующих глубоких системных знаний из прежних блоков компетенций специалистов с высшим образованием. Так, сегодня все частные и уже большинство государственных предприятий стремятся разделить непосредственно коммерческие, экономические, юридические и чисто оформительские функции и операции. В связи с этим сформировался рынок таких профессий,

как оформитель отгрузочных документов, или оператор по отгрузке, оформитель заказов, делопроизводитель, составитель отчетов, или работник с базой данных, счетчик и пр. Для выполнения обязанностей в рамках перечисленных компетенций специалисту не требуется профильного высшего образования. При этом процесс сужения операционных компетенций, особенно в частном секторе экономики, продолжает развиваться, тем самым сокращая потенциальный рынок услуг получения высшего образования.

Конкуренция со стороны зарубежных университетов. Рынок образовательных услуг все более подвержен тенденциям глобализации как в региональном, так и в мировом масштабе. Так, сегодня в Беларуси функционирует ряд филиалов зарубежных УВО. Многие белорусы предпочитают получать высшее образование, особенно заочное, в российских, украинских, а в последнее время в польских и прибалтийских УВО [1]. При этом имеются две диаметрально противоположные тенденции или исходных мотива:

1) стремление получить формальный диплом с минимальными временными и умственными затратами;

2) получение конкурентоспособного диплома для осуществления дальнейшей трудовой деятельности за рубежом или в иностранной компании.

Расширение возможности и развитие практики самообразования. Белорусский рынок рабочей силы постепенно втягивается в общепринятую мировую тенденцию доминирования фактических умений и навыков сотрудника над его дипломом. Во многих странах при выборе работника на ту или иную должность работодателя интересуют только реальные навыки и возможности кандидата, которые он мог получить в ходе опыта на другом месте работы или в процессе самообразования (исключение: врачи, юристы и т. п.). Интернет сегодня представляет огромный массив возможностей для получения знаний в разных сферах. Например, во многих отечественных ИТ-компаниях работают люди со средним школьным образованием, при этом выполняющие серьезные, а главное, высокооплачиваемые проекты.

Вышеперечисленные факторы возникли как результат требований рынка, следовательно, тенденция снижения притока абитуриентов в отечественные УВО будет сохраняться, не говоря уже о сложной демографической ситуации. Естественно, руководство

УВО на всех уровнях видит и анализирует возникшую проблему, однако одной констатации факта ее наличия недостаточно. В первую очередь необходимо четко определить доминантные факторы, которые будут обуславливать поле и характер приоритетов при разработке и реализации маркетинговых стратегий и отдельных прогнозируемых мероприятий, направленных на привлечение абитуриентов (таблица 1).

Таким образом, отечественные УВО оказались в сложной ситуации, когда плотность конкурентного поля увеличивается, а потенциальный массив студентов ограничен. Все это обуславливает необходимость оперативного поиска и реализации новых, нестандартных маркетинговых решений, которые должны быть направлены на выделение «легенды» УВО и конкретных учебных предложений из общего информационного поля стратегий продвижения основных конкурентов.

Т а б л и ц а 1 — Анализ основных ограничивающих факторов и вытекающих приоритетных векторов совершенствования коммерческих и маркетинговых усилий отечественных УВО по привлечению абитуриентов

Факторы, ограничивающие реализацию хозяйственных стратегий отечественных УВО	Вытекающие приоритетные векторы реализации маркетинговых усилий
Плотность предложения конкурентов как на внутреннем, так и на внешнем рынке при ограниченном контингенте	Разработка и выделение современных, нестандартных методов продвижения, отличающих конкретный ВУЗ от аналогичного предложения конкурентов
Ограниченность ресурсов и возможностей УВО: аккредитованные специальности, материальная база, финансовая обеспеченность, учебно-методический потенциал и т. д.	Поиск, создание, развитие и аккумулирование имеющихся внутренних ресурсов УВО в целях формирования дополнительных акцентов позиционирования
Отсутствие временного запаса для постепенного бюрократического решения проблемы, так как при дальнейшем текущем сужении потока абитуриентов УВО рискует уйти с определенных сегментов	Минимизация временных и финансовых затрат на реализацию маркетинговых концепций и целевых коммуникационных мероприятий, позиционирующих УВО в выбранном конкурентном векторе

Учитывая вышеизложенное, нами предлагается внедрить в маркетинговую практику отечественных УВО интерактивное направление — развитие интернет-маркетинга персональных компетенций.

В частности, под понятием «интернет-маркетинг профессиональных компетенций» нами понимается комплекс мероприятий, направленных на привлечение абитуриентов в УВО посредством развития и продвижения персональных конкурентных преимуществ преподавателей (уникальные знания, умения, навыки и опыт) в контексте параллельного позиционирования потенциальной полезности и практической (карьерной) значимости предлагаемых учебных дисциплин с использованием средств и возможностей Интернета. В рамках сформулированной приоритетной задачи реализации интернет-маркетинга персональных компетенций предлагается осуществлять в векторе модели привлечения абитуриентов следующие направления продвижения УВО на рынке образовательных услуг:

- предмет (специальность): актуальность изучаемой дисциплины;
- преподаватель: личные данные, бизнес-опыт, портфель кейсов и т. д.;
- практическая значимость: сфера решаемых задач, примеры умений и навыков, широта инструментария преподавания дисциплины;
- потенциальная полезность: должности будущих выпускников, возможности карьерного роста, опыт успешных выпускников.

Проанализировав вышеуказанные данные, мы можем определить направления продвижения УВО в целях привлечения абитуриентов через сеть Интернет. Например, в рамках интернет-маркетинга можно использовать:

- видеохостинги: проморолики об УВО, специальности, кафедре; интерактивное видео лекций, практических занятий; презентационный отчет о практике, получаемом опыте и др.;
- социальные сети: модерирование групп кафедры, факультета; создание интернет-сообществ по профильным ин-

тересам; формирование и ведение блогов/журналов; обсуждение проблем и др.

Об использовании социальных сетей в продвижении образовательных услуг написано уже достаточно много, но, как отмечается в источниках, до сих пор имеет место отсутствие единой стратегии продвижения в рамках интернет-пространства, что обуславливает низкую посещаемость основных страниц [2].

Заключение. Естественно, в маркетинге, а тем более в комплексе продвижения, не существует универсальных рецептов, позволяющих рассчитывать на безусловное достижение поставленных целей или оправдание затрат на коммуникации. В современных условиях функционирования рынка образовательных услуг с учетом нарастающей конкуренции использование интернет-пространства является обязательным условием выживания УВО. Интернет-маркетинг персональных компетенций в рамках комплекса продвижения позволит УВО позиционировать себя в глазах участников рынка образования как со стороны потребителя образовательных услуг, так и со стороны заказчика на выпускников конкретного УВО.

Список цитируемых источников

1. CityDog.by. Журнал о Минске [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://citydog.by/post/bel-vuzy/>. — Дата доступа: 25.08.2019.
2. Белоусенко, Д. В. Использование социальных сетей в продвижении образовательных услуг / Д. В. Белоусенко // Молодой ученый. — 2018. — № 45. — С. 55—58.

Е. Е. Панченко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОЛЕВОЙ ВИКТИМНОСТИ И СКЛОННОСТИ К ОДИНОЧЕСТВУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Виктимность, согласно психологическому словарю, является устойчивым личностным свойством, обуславливающим склонность личности становиться жертвой при определенных обстоятельствах и при взаимодействии с социумом, в то время как личность без этого свойства при сходных условиях не станет жертвой.

Согласно Т. Е. Яценко, виктимность есть социально-психологическое свойство личности, воплощающееся в исполнении индивидами роли реальной/мнимой жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию или ревиктимизацию в межличностном взаимодействии [1].

Виктимные подростки отличаются инфантильностью, дефензивностью, переживанием чувства бессилия, восприятием мира как опасного для самопредъявления, убежденностью в бессмысленности любого начинания [2]. Они испытывают трудности самоопределения из-за некритичного следования воле и интересам других людей, утраты доверия к себе. Они обладают деформированными личностными границами, что выражается в неумении отказывать, делать выбор, проявлять избирательность в межличностных отношениях, отстаивать свои интересы, некритичном принятии негативных оценок своей личности, отрицании своих желаний и потребностей, не соответствующих ожиданиям других людей, и собственной значимости [3].

Одиночество — психическое состояние, сопровождающееся негативными эмоциями вследствие отсутствия близких эмоциональных связей с другими людьми или страха их потери.

Юношеский возраст является предрасполагающим фактором для возникновения одиночества и виктимного поведения, так как в этот период личность юноши или девушки находится в поиске жизненного пути, неопределенности, тревоге.

Актуальность и значимость исследования взаимосвязи одиночества и ролевой виктимности у студентов педагогических специальностей заключается в возможности использования полученных результатов преподавателями высшей школы в чтении дисциплин по проблеме виктимности и одиночества; педагогами-психологами — для организации просветительской деятельности, для создания тренинговых программ, ориентированных на проблему виктимности и одиночества, для организации коррекционно-развивающей работы со студентами.

Исследовавшие виктимность ученые (Л. В. Франк, В. И. Полубинский, В. П. Коновалов, В. Я. Рыбальская, А. Л. Ситковский, Д. В. Ривман, В. С. Устинов; А. В. Туляков и др.) определяют ее по-разному, что говорит о существовании разных типов виктимности. К. Миядзава выделяет общую виктимность, зависящую от роли и гендера жертвы, и специфическую виктимность, которая проявляется в установках, атрибуциях и свойствах индивида.

В отечественной психологии мало эмпирических исследований виктимного поведения. Есть труды о психологических особенностях детей и подростков на судебно-психиатрическом материале (И. Г. Морозова, И. В. Кузнецов, М. А. Догадина, Л. О. Пережогин, И. А. Кудрявцев, В. Л. Васильев, И. И. Мамайчук). Малоизучен генезис виктимного поведения, факторы, его детерминирующие.

Исследования одиночества есть в работах представителей гуманистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс); психодинамического направления (Х. С. Салливан, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Г. Юнг), где были описаны психологические предпосылки возникновения одиночества и даны психотерапевтические рекомендации по его преодолению. В работах К. А. Андерсона и Л. М. Хоровица, Р. Вейса, Дж. Де Джонг-Гирвельд и Д. Раадшелдерс, Т. Б. Джонсона и У. А. Садлера,

К. И. Кутрона, М. Мицели и Б. Мораша, Л. Э. Пепло, М. Э. Селигмана, Ф. Фромм-Рейхман, Дж. И. Янга сделан акцент на сложности одиночества как феномена, его причинах, которые связаны с обычными жизненными ситуациями и характером индивида.

В отечественной науке проблема одиночества рассмотрена в трудах В. Г. Асеева, А. А. Бодалёва, Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, Е. И. Головахи и Н. В. Паниной, Н. И. Гуткиной, Я. Л. Коломинского, И. С. Кона, Ю. М. Орлова, Н. А. Рождественской, В. Ф. Сафиной, Е. Т. Соколовой, Д. И. Фельдштейна и др. Перечисленные ученые анализировали одиночество в рамках подросткового и юношеского возраста, обращая внимание на социопсихологические причины, исходя из которых у молодых людей возникало чувство одиночества, а также на последствия одиночества для формирования личности.

В то же время проблема одиночества малоизучена, проведено небольшое количество эмпирических исследований, поэтому на данном этапе социально-психологические причины одиночества до конца не раскрыты.

Основная часть. Целью исследования являлось выявить особенности переживания одиночества виктимной личностью в юношеском возрасте.

Выборку исследования составили 50 студентов I курса учреждения образования «Барановичский государственный университет»: 25 девушек и 25 юношей.

Для исследования взаимосвязи ролевой виктимности и одиночества мы использовали методики «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой, опросник «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева. В качестве метода установления взаимосвязи феноменов мы использовали множественный регрессионный анализ (прямой пошаговый метод).

Исследование показало, что для аутовиктимных юношей, склонных к исполнению игровой роли жертвы в межличностных отношениях, свойственны: высокий уровень общего одиночества ($\beta = 0,31$; $p = 0,17$) и отчуждения ($\beta = 0,29$; $p = 0,20$). Значит, юноши, склонные манипулировать другими, притворяться, демонстрировать свою беспомощность, ощущают себя одиночками

и всеми забытыми, испытывают нехватку эмоционального общения с людьми, не имеют с кем-либо близких отношений. Это может быть связано с тем, что своим манипулированием, притворством и жалобами они отталкивают от себя людей.

Для юношей, склонных к социальной роли жертвы, свойственны: высокий уровень отчуждения ($\beta = 0,65$; $p = 0,00$), ресурса уединения ($\beta = 0,38$; $p = 0,03$); низкий уровень одиночества как проблемы ($\beta = -0,37$; $p = 0,07$), радости уединения ($\beta = -0,40$; $p = 0,02$), т. е. юноши, склонные чувствовать себя одинокими, ненужными и глубоко страдающие по этому поводу, обвиняющие в случившемся обстоятельства и сами себя, обидчивые, считающие других людей более успешными и привлекательными, не имеют близких отношений с людьми, не умеют использовать уединение с пользой, не испытывают положительных эмоций, когда одни, но не склонны считать одиночество негативным феноменом. Позитивное рассмотрение одиночества может быть сопряжено с тем, что виктимные личности склонны к рефлексии, для которой одиночество является наилучшим условием и стимулятором.

Для гипервиктимных юношей, склонных к принятию статуса жертвы, свойственны: высокий уровень отчуждения ($\beta = 0,64$; $p = 0,00$) и переживания одиночества ($\beta = 0,18$; $p = 0,30$); низкий уровень одиночества как проблемы ($\beta = -0,21$; $p = 0,32$), т. е. юноши, склонные к раздражению и агрессии, направленной на других, пессимистичному взгляду на жизнь, самообвинению, не имеют близких отношений с другими людьми, чувствуют себя одинокими, не считают одиночество негативным феноменом. Это может быть связано с тем, что людей с жертвенным и обвиняющим, пессимистичным поведением другие люди склонны сторониться.

Для аутовиктимных девушек, склонных к исполнению игровой роли жертвы в межличностных отношениях, характерны следующие особенности переживания одиночества: высокий уровень изоляции ($\beta = 0,76$; $p = 0,00$), одиночества как проблемы ($\beta = 0,50$; $p = 0,04$), радости уединения ($\beta = 0,64$; $p = 0,07$); низкий уровень переживания одиночества ($\beta = -0,50$; $p = 0,06$) и рассмотрения одиночества как ресурса ($\beta = -0,46$; $p = 0,16$), т. е. девушки, склонные манипулировать другими, притворяться, демонстри-

ровать свою беспомощность, не имеют близких отношений, считают одиночество проблемой, негативно его оценивают, думают, что одиноким людям нужна помощь, однако испытывают позитивные чувства в уединении, себя одинокими не ощущают, а также не могут продуктивно использовать уединение. Это может быть связано с тем, что в одиночестве они отдыхают от своей активной социальной позиции и притворства, а также с тем, что манипуляции рано или поздно становятся заметны, беспомощность уже воспринимается людьми хуже, они не хотят поддерживать отношения с такими девушками.

Для виктимных девушек, склонных к исполнению социальной роли жертвы в межличностных отношениях, характерны: высокий уровень переживания одиночества ($\beta = 0,51$; $p = 0,05$), радости уединения ($\beta = 0,31$; $p = 0,13$); низкий уровень отчуждения ($\beta = -0,39$; $p = 0,14$), т. е. девушки, склонные чувствовать себя ненужными и глубоко страдающие по этому поводу, обидчивые, считающие других людей более успешными и привлекательными, считают себя одинокими, но испытывают радость от уединения, имеют несколько близких друзей. Это может быть связано с тем, что для таких девушек люди вокруг нужны в качестве поддержки и объекта для сравнения с собой, а в уединении им хорошо, поскольку они склонны к самоуничижению и считают себя не заслуживающими внимания других людей.

Для гипервиктимных девушек, склонных к агрессивному требованию внимания и поддержки, необоснованного снисхождения, к самообвинениям и обвинениям в своих страданиях других людей, свойственны: высокий уровень радости уединения ($\beta = 0,83$; $p = 0,02$), осознания одиночества как проблемы ($\beta = 0,49$; $p = 0,05$), изоляции ($\beta = 0,31$; $p = 0,15$); низкий уровень ресурса уединения ($\beta = -0,57$; $p = 0,07$), т. е. девушки, склонные к раздражению и агрессии, направленной на других, пессимистичному взгляду на жизнь, самообвинению, испытывают позитивные чувства в уединении, однако не умеют его продуктивно использовать, имеют несколько близких друзей, негативно относятся к одиночеству как явлению и считают одиноких людей нуждающимися в помощи. Это может быть связано с тем, что людей с жертвенным и обвиняющим, пессимистичным поведением люди склонны сторониться.

Заключение. Аутовиктимные юноши ощущают себя одинокими и всеми забытыми, испытывают нехватку эмоционального общения с людьми, не имеют с кем-либо близких отношений.

Юноши, склонные к социальной роли жертвы, чувствуют себя одинокими, ненужными и глубоко страдают по этому поводу, не имеют близких отношений с людьми, не умеют использовать уединение с пользой, не испытывают положительных эмоций, когда одни, но не склонны считать одиночество негативным феноменом.

Гипервиктимные юноши не имеют близких отношений с другими людьми, чувствуют себя одинокими, не считают одиночество негативным феноменом.

Аутовиктимные девушки не имеют близких отношений, считают одиночество проблемой, негативно его оценивают, думают, что одиноким людям нужна помощь, однако испытывают позитивные чувства в уединении, себя одинокими не ощущают, а также не могут продуктивно использовать уединение.

Виктимные девушки считают себя одинокими, но испытывают радость от уединения, имеют несколько близких друзей.

Гипервиктимные девушки испытывают позитивные чувства в уединении, однако не умеют его продуктивно использовать, имеют несколько близких друзей, негативно относятся к одиночеству как явлению и считают одиноких людей нуждающимися в помощи.

Список цитируемых источников

1. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.
2. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.
3. Яценко, Т. Е. Карьерные ориентации виктимных студентов / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2018. — № 10. — С. 52—59

Е. Е. Панченко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

СКЛОННОСТЬ К ОДИНОЧЕСТВУ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение. Согласно психологическому словарю, одиночество является одной из причин, оказывающих влияние на моральное состояние человека, который находится в несвойственной для него изолированности от других людей [1]. Для современного общества одиночество — одна из главных проблем.

Актуальность проблемы исследования обусловлена возможностью определения типа одиночества и последующего предупреждения его негативного влияния на личность [2, с. 27].

Феномен одиночества все еще исследован не полностью, проведено недостаточно эмпирических исследований, поэтому и социально-психологические причины одиночества до конца не раскрыты [2, с. 27].

Одиночество изучали в своих трудах А. Маслоу, К. Роджерс, Х. С. Салливан, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Г. Юнг, К. А. Андерсон, Дж. Де Джонг-Гирвельд, Д. Раадшелдерс [4, с. 5], Н. Б. Бячкова, Р. Вейс, И. С. Кон, В. И. Лебедев, Ж. В. Пузанова [5, с. 202], У. А. Садлер, Т. С. Тайгулова, Г. Р. Шагивалеева и др. [3].

Основная часть. Анализ научных трудов по психологии показывает, что одиночество — многосторонний феномен, его можно трактовать положительно, отрицательно и нейтрально. Отечественные ученые данный феномен трактуют как ресурс самоопределения и развития; тяжёлое эмоциональное состояние; моральное отражение и оценку индивидом своего положения в социуме; со-

циальную ситуацию, психическое состояние, механизм адаптации и регуляции [4, с. 46]. Зарубежные ученые трактуют одиночество как ресурс самосознания, самоактуализации; врожденный страх, побуждающий к поиску общения; ресурс для творчества, сохранения и развития человечности; следствие проблем в первичной группе, социальной мобильности, неразвитости социальных навыков; переживание отсутствия подходящих людей рядом, связи с ними [6, с. 25].

Для анализа феномена одиночества и его трактовок важно изучение социально-психологических предикторов.

Сильное влияние на трактовку собственного одиночества оказывают такие социально-психологические факторы, к которым относятся особенности личности — темперамент, характер, акцентуации, культура, социальное положение и др.

Н. В. Щиголева считает одиночество социально-психологическим явлением, которое обусловлено отсутствием близких позитивных эмоциональных отношений с людьми или страхом потери по причине вынужденной или сознательной социзоляции [5, с. 202].

Исследование Е. Н. Заворотных показало, что люди, имеющие низкий уровень переживания одиночества, — экстраверты, а люди со средним уровнем переживания одиночества — интроверты. Высокий уровень переживания одиночества замечен у людей, имеющих черты экстраверта и интроверта одновременно.

Одиночество сопровождается низким уровнем экстраверсии-интроверсии, целей, мотивации неудач, уравновешенности, в то же время высоким уровнем мотивации успеха, раздражительности, застенчивости, депрессивности, эмоциональной лабильности.

Исследования Е. Н. Заворотных показывают, что к одиночеству склонны люди с неуживчивым характером, комплексами, неуверенностью в себе, эгоисты, необщительные; люди без внутренней гармонии, не видящие смысла в жизни, обреченные; не умеющие общаться, заводить друзей, имеющие негативное отношение к окружающим; карьеристы, творческие люди, чья работа требует уединения, и т. д. [3, с. 28].

Культурные отличия в восприятии одиночества особенно заметны в западно-христианской и восточно-азиатской культурах. Для первых важной является ориентация на индивидуальный успех. Таким образом, на Западе формируются условия, которые способствуют обособлению людей, т. е. одиночество не отрицается, однако человеку с ним придется справляться самому [4, с. 12].

Например, в США одиночество ассоциируется с неудачной жизнью, но в то же время люди с детства к нему приучаются [4, с. 14].

Восточный мир предоставляет человеку обособленность в пределах нормы, так как там существует коллективизм и ориентация на успех группы, но ни подход западного мира, ни восточного проблемы одиночества не решает [4, с. 13].

В русской культуре с одной стороны существует коллективизм, но в то же время отечественные искусство и литература несут в себе нечто другое. Считается, что одиночество сопровождает интеллектуально, нравственно и духовно развитую личность, и, если она испытывает по поводу одиночества страдания — значит, общество вокруг нее отстало в развитии [4, с. 14].

Мировые религии также трактуют одиночество неоднозначно: во-первых, как трагедию, наказание; во-вторых, как полный отказ от мирской суеты, уход из общества, что расценивалось положительно, как пример благочестия. Важно отметить, что церковь признает только такое уединение, в котором общение с людьми заменяется общением с Богом [4, с. 14].

Проблемой для человека стало не столько одиночество, сколько его переживание, индивидуальная интерпретация. Современные технологии позволяют решать проблему коммуникации намного легче, чем раньше, поэтому в какой-то мере обособление усиливается: каждый сам по себе наедине со своим средством связи может связаться, а может и продолжить быть в одиночестве. Многогранная современная личность сама ищет уединения, но в то же время испытывает негативные ощущения от отсутствия значимых связей. Наиболее комфортно человек себя чувствует, когда понимает, что сам выбирает: быть ему одному в данный момент или нет, ведь тогда это одиночество

осознанное, а не навязанное. Творческим людям одиночество порой необходимо, а людям на грани патологии одиночество иногда в тягость [4, с. 24].

Феномен одиночества связан с проблемами в общении, свойствами личности. Например, многие люди испытывают чувство одиночества, будучи физически окруженными другими людьми, поэтому физическая изоляция для негативного чувства не обязательна [5, с. 202].

Заключение. Одиночество является сложным психологическим феноменом, который обусловлен социально-психологическими предикторами: амбивертностью, депрессивностью, застенчивостью, недоразвитостью социальных навыков, творческой натурой, негативным отношением к окружающим, карьеризмом, религиозными верованиями, национальным характером, современным уровнем жизни.

Список цитируемых источников

1. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/odinochestvo.html> . — Дата доступа: 17.09.2019.
2. *Заворотных, Е. Н.* Социально-психологические детерминации одиночества как субъективного переживания / Е. Н. Заворотных // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 91. — С. 26—30.
3. *Заворотных, Е. Н.* Социально-психологические особенности одиночества как субъективного переживания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Н. Заворотных. — СПб., 2009. — 254 л.
4. *Шагивалеева, Г. Р.* Одиночество и особенности его переживания студентами : монография / Г. Р. Шагивалеева. — Елабуга : Алмедиа, 2007. — 157 с.
5. *Щеголева, Н. В.* Одиночество как проблема социальной психологии / Н. В. Щеголева, Л. В. Ежикова // Изв. ВГПУ. — 2017. — № 1. — С. 202—204.
6. *Гасанова, П. Г.* Психология одиночества / П. Г. Гасанова, М. К. Омарова. — Киев : Финансовая Рада Украины, 2017. — 76 с.

Т. В. Петрушко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Повышение качества образования в наши дни невозможно без применения современных технологий. Использование информационных компьютерных технологий (далее — ИКТ) — это не влияние моды, а необходимость, диктуемая уровнем развития образования. ИКТ сегодня выступают как средство развития интеллектуальных и творческих способностей детей, представляют собой мощный инструмент мотивации, развития личности ученика, открывают принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве учащихся. При использовании ИКТ необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности: познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического. Процесс трудового обучения является сложной, постоянно развивающейся системой. Компьютеризация трудового обучения позволяет облегчить доступ к информации и сократить время изучения. Применение ИКТ на уроках обслуживающего труда дает возможность учителю организовать активное информационное взаимодействие между участниками учебного процесса, обеспечить широкую вариативность обучения, визуализировать учебный материал. Использование ИКТ открывает для учителя новые возможности в преподавании предмета. Уроки в сопровождении мультимедийных презентаций, онлайн-тестов и программных продук-

тов позволяют учащимся углубить знания, повысить результативность обучения.

Основная часть. Для понимания роли ИКТ в образовании необходимо вникнуть в суть этого понятия. Говоря об информационной технологии, в одних случаях подразумевают определенное научное направление, в других — конкретный способ работы с информацией. Таким образом, существует двоякая трактовка понятия «информационная технология»: как способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте и как совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами. В каком-то смысле все педагогические технологии (понимаемые как способы) являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между учителем и учеником. Но в современном понимании информационная технология обучения — это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией [1, с. 11—35].

ИКТ основаны на идеях программированного обучения и включают использование таких современных возможностей компьютера, как гипертекст и мультимедиа, имитационное обучение, микромиры, демонстрации, тестирование. ИКТ — это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер. Компьютерная технология может осуществляться в трёх вариантах: как «проникающая» технология (применение компьютерного обучения при изучении отдельных тем, разделов); как основная, определяющая, наиболее значимая из используемых в данной технологии частей; как моно-технология, когда все обучение, все управление, включая виды диагностики, мониторинг, опираются на применение компьютера [2, с. 118—125].

В нашем случае уместно говорить о применении ИКТ при изучении отдельных тем и разделов программы трудового обучения. Поскольку компьютерные технологии представляют собой совокупность методов и технических средств, расширяющих знания обучающихся и развивающих их возможности по управлению техническими процессами, то представляется весьма актуальным ис-

пользовать данные технологии для более эффективного обучения школьников, в том числе и исследовательской деятельности, в разработке и создании проектов. Используя компьютерные технологии, обучающиеся могут реализовать свои творческие возможности в качестве исследователя, художника-дизайнера, аниматора, стилиста, инженера, конструктора в виртуальной форме. С операционной системой Windows в сфере обучения открылись новые возможности. Например, программы-приложения пакета Microsoft Office помогают решать конкретные задачи:

- графические редакторы дают возможность создать дизайнерский вариант моделей одежды, использовать графику (рисунки, схемы, диаграммы, чертежи, карты и пр.); создавать схемы для лоскутной мозаики;

- текстовые редакторы позволяют написать реферат по теме или разделу программы, работать с тестами, сканировать фотографии и рисунки;

- электронные таблицы Excel помогут систематизировать знания по различным видам рукоделия, народным промыслам, фольклору и пр.; их удобно применять для создания схем и рисунков для вышивки крестом, составления орнамента, лоскутного шитья;

- программы PowerPoint, Adobe PhotoShop предназначены для создания презентации по самостоятельно выполненному учащимся творческому проекту;

- программа Microsoft Publisher поможет выполнить буклет по изученной теме или к внеклассному мероприятию;

- Internet Explorer Browser. В организации исследовательской деятельности ресурсы Интернета могут быть использованы как источник получения информации, способ общения с партнерами, единомышленниками, инструмент участия в сетевых проектах [3, с. 32—34].

Современные компьютеры появились практически во всех школах и не только в кабинетах информатики. При использовании ИКТ в процессе трудового обучения повышается мотивация учения, стимулируется познавательный интерес обучающихся, возрастает эффективность самостоятельной работы. Использование ИКТ возможно на разных этапах урока: на этапе

мотивации; изложения новых знаний; актуализации знаний, умений и навыков; закрепления, обобщения, систематизации; контроля знаний. Проникновение современных ИКТ в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Доказано, что одновременное воздействие на различные органы чувств человека во много раз увеличивает эффективность обучения. Применение ИКТ в процессе обучения повышает общий уровень учебного процесса, усиливает познавательную активность обучающихся [4, с. 11—34].

Так, например, использование ИКТ в процессе трудовой и технологической подготовки школьников в разделе «Вышивка», где учащиеся знакомятся с историей развития рукоделия, основными орнаментальными элементами, применяемыми в народном декоративно-прикладном творчестве, возможно с помощью виртуальной экскурсии по залам музея этнографии, проходящей в режиме онлайн или выполненной преподавателем или учителем как творческий проект презентацией. Использование программ Crossi, Pattern Maker for Cross-Stich v4.04, «Вышиваем вместе», «Рукодельница» при изучении данного раздела позволяет создавать схемы для вышивки крестом, используя графические изображения или фотографии. При этом все, что требуется от пользователя, — загрузить картинку в утилиту, после чего она автоматически преобразует ее в схему, которую можно либо сразу сохранить в отдельный файл, либо предварительно отредактировать. Занимательный материал должен соответствовать возрастным особенностям учащихся, уровню их интеллектуального развития. При изучении раздела «Технология приготовления пищи» возможно использовать программу «Кулинар», электронную таблицу «Перечень блюд для составления меню на день», которая представляет рецепты всего мира и насчитывает более 12 000 кулинарных изделий, а также возможность пополнять эту коллекцию своими собственными шедеврами.

Кроме того, программа «Кулинар» поможет создавать отчеты по продуктам, имеющимся в доме, составлять цены с рынка и др. Для решения обучающей задачи на уроках

трудового обучения при изучении темы «Декоративно-прикладное творчество. Вязание крючком, спицами» можно использовать презентацию, делающую рассказ учителя более насыщенным, иллюстративным. Презентация позволяет учителю вести беседу с обучающимся, задавая вопросы по теме и тем самым заставляя актуализировать знания, полученные ранее по другим предметам, высказывать предположения, анализировать получаемую информацию, сравнивать, обобщать, демонстрировать технологический процесс, используя видеоролики. Существует много программ для схем вязания крючком. Так, программа MyCrochet для составления схем к узорам вязания крючком (аналогично работает WinKnit — спицами) позволяет создать узор, попробовать сочетания цветов, сохранить схему, распечатать полное описание. В разделе «Технология швейного производства» при изготовлении объектов трудовой деятельности можно сделать выкройку, пользуясь стандартными чертежами из журналов, книг или Интернета, потом переработать их под свои собственные мерки, используя программы для шитья, которые помогут сделать выкройки одежды по заданным размерам.

Заключение. В учебной деятельности на уроках трудового обучения использование ИКТ открывает новые дидактические возможности, связанные с визуализацией материала, его «оживлением», возможностью представить наглядно те явления и процессы, которые невозможно продемонстрировать иными способами. ИКТ включают в себя разнообразные программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимся. ИКТ, применяющиеся методически грамотно, создают широкие возможности для развития современного образования, прежде всего в направлении индивидуализации, создают условия для реализации творческого потенциала учителя и ученика, повышают познавательную активность учащихся, что, несомненно, приводит к повышению эффективности обучения.

Список цитируемых источников

1. Селевко, Г. К. Опыт системного исследования педагогических технологий / Г. К. Селевко // Шк. технологии. — 1997. — № 1. — 128 с.
2. Новожилова, Н. В. Использование интернет-технологий в исследовательской деятельности учителей и учащихся / Н. В. Новожилова // Завуч. — 2003. — № 8. — 225 с.
3. Бабенкова, Е. С. Использование компьютерных программ для выполнения схем вышивки и лоскутной мозаики / Е. С. Бабенкова // Шк. и производство. — 2005. — № 4. — 134 с.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2001. — 192 с.

УДК 378.147

А. В. Прадун

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

СТРУКТУРА БЛОГА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧТЕНИЮ С ПОЛНЫМ ПОНИМАНИЕМ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Введение. Профессиональная деятельность будущего преподавателя иностранного языка предусматривает сформированность ряда компетенций (например, управление информацией, осуществление профессионального самообразования и т. п.), которые основываются на владении умением работать с разными видами литературы. Следует также указать, что в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка», включенной в образовательный стандарт специальности 1-02 03 03 «Белорусский язык и литература. Иностранный язык

© Прадун А. В., 2019

(с указанием языка)», предусмотрено овладение чтением и пониманием «текстов художественного, научно-популярного, общественно-политического стилей с различной степенью полноты, точности и глубины в зависимости от целевой установки» [1, с. 18]. В то же время одним из условий обеспечения успешности обучения студентов педагогических специальностей иноязычному чтению выступает оптимизация, иначе говоря, максимально возможная эффективность достижения поставленных целей при минимально необходимых затратах различных ресурсов (временных, деятельностных, технологических, содержательных и т. п.) со стороны преподавателя и обучающихся. Данное условие может быть соблюдено при организации образовательного процесса на основе использования информационно-коммуникационных технологий, в частности, *блог-технологии*.

Основная часть. Целесообразность выбора блог-технологии, функционирующей, как и любая интернет-технология, на основе *гипертекста*, для обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности обосновывается нелинейностью процесса смысловой обработки текстовой информации, характерной для большинства когнитивных моделей чтения. Например, присущий модели В. Кинча и Т. А. ван Дейка стратегический характер процесса понимания проявляется не только в том, что в конструировании репрезентаций текста задействованы несколько последовательно-параллельно протекающих процессов, но и в том, что «мыслительная деятельность читателя проходит несколько уровней, точнее движется по нескольким уровням, так как это движение не есть последовательный переход с этапа на этап, а хаотичное (на первый взгляд) “перескакивание” с уровня на уровень» [2, с. 145].

Под термином «гипертекст» принято понимать «систему из текстовых страниц, имеющих перекрестные ссылки» [3], где текст представлен последовательно на различных уровнях детализации (“...where text can be revealed progressively at multiple levels of detail” [4]). Помимо нелинейной формы организации речевого произведения (так называемое свойство «гипер-

текстуальности» [5, с. 164; 6; 7, с. 47]), текст, размещенный в интернет-среде, по мнению ряда исследователей, характеризуется:

1) *интерактивностью*, подразумевающей «двустороннее взаимодействие с потребителем информации» [5, с. 160], благодаря которому «из определенного объема информационных единиц читатель выбирает с помощью ссылок необходимые ему фрагменты» [7, с. 47], при этом «происходит переориентация с фигуры автора на фигуру читателя, обладающего свободой и интеллектуальной самостоятельностью», т. е. «читатель занимает активную позицию» [6];

2) *мультимедийностью* («гипермедийностью»), предполагающей применение всех возможных средств воздействия на читателя (вербальная информация, визуальная информация: графика, изображение, анимация, аудио, видео и т. п.) и обеспечивающей качественно новый уровень активного восприятия информации [5, с. 162—164; 6; 7, с. 48].

Исходя из сказанного выше, в процессе разработки методики обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности на основе блог-технологии сформулирован *принцип моделирования гипертекстовой среды* [8, с. 45—46]. Выделение данного принципа вызывает необходимость решения вопроса об определении структуры блога преподавателя, которая будет способствовать более эффективному присвоению обучающимися воспринятой текстовой информации профессиональной направленности с учетом перечисленных характеристик гипертекста. В связи с этой задачей важным представляется тот факт, что гипертекстуальность зачастую подразумевает «создание смыслообразующего центра материалов» [5, с. 164].

В рамках проводимого исследования таким центром выступает не главная страница блога преподавателя, что является достаточно традиционным, а «страница категории» [9] под названием “Phylological Education” («Филологическое образование»), поскольку предполагает размещение одноименной денотатной карты, т. е. «графического изображения системы понятий, имеющей иерархически организованную структуру предметных

отношений и представляющей наиболее значимые темы профилирующей дисциплины» [10, с. 17].

Например, в разрабатываемом блоге преподавателя “reading Pragna” денотатная карта включает следующую иерархию понятий, размещаемых на отдельных страницах блога: «Филологическое образование» → «Гуманитарные дисциплины в составе филологии» → «Лингвистические дисциплины» → «Семантика» → «Терминосистема» → «Термин “референт”».

В целях овладения данным ключевым лингвистическим понятием и соответствующей информацией профессиональной направленности студентам предлагается чтение короткого рассказа “Referent” [11, с. 92—106], размещенного на нижнем уровне представленной выше иерархии понятий и соответствующего читательским интересам, жанровым приоритетам обучающихся по результатам анкетирования. Кроме того, представляется целесообразным параллельно с иноязычным текстом разместить гиперссылки на словари и энциклопедии, содержащие толкование усваиваемого термина, текстовые, иллюстративные или видеоматериалы (например, интервью/видеолекцию ведущего лингвиста), позволяющие раскрыть его сущность и сферу применения с позиции современной науки.

Необходимо отметить, что у студентов есть возможность оставлять комментарий на каждой из страниц блога, направленный на интерпретацию извлеченной информации профессиональной направленности.

При этом главная страница блога выполняет скорее функцию размещения сообщений и комментариев организационного и мотивационного характера, предназначенных обучающимся, а также внутренних и внешних гиперссылок, позволяющих судить о методической организации процесса обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности (рисунок 1). В последнем случае речь идет, например, о наличии на главной странице прямых ссылок на основные группы упражнений разработанного комплекса: прогностические (страница категории “Test Your Extrasenses”), конструктивные (страница категории “Construct Your Understanding”), интерпретационные (страница категории “Interpret Your Profession”).



Рисунок 1 — Главная страница блога преподавателя “reading Pranna”

Заключение. Представленная структура блога преподавателя, реализующая функциональные возможности гипертекстовой среды, позволяет рассматривать ее в качестве адекватной основы обучения студентов педагогических специальностей чтению с полным пониманием иноязычных текстов профессиональной направленности.

Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 03 Белорусский язык и литература. Иностранный язык (с указанием языка). Квалификация преподаватель : ОСВО 1-02 03 03-2013 : утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 87. — Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2013. — 23 с.
2. Кулибина, Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Кулибина. — М., 2001. — 328 л.
3. Гипертекст [Электронный ресурс] // Википедия. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B8%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82> . — Дата доступа: 17.09.2019.

4. Hypertext [Electronic resource] // Wikipedia. — Mode of access: <https://en.wikipedia.org/wiki/Hypertext> . — Date of access: 17.09.2019.

5. *Никитенко, А. А.* Интерактивность, мультимедийность, гипертекстуальность как детерминирующие типологические признаки сетевых изданий [Электронный ресурс] / А. А. Никитенко // Вестн. ВГУ. Сер. «Филология. Журналистика». — 2009. — № 1. С. 159—166. — Режим доступа: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/philolog/2009/01/2009-01-35.pdf> . — Дата доступа: 17.09.2019.

6. *Чувильская, Е. А.* Гипертекст как явление ситуации постмодернизма [Электронный ресурс] / Е. А. Чувильская. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/14_APSN_2008/Philologia/32537.doc.htm . — Дата доступа: 17.09.2019.

7. *Клочкова, Е. С.* Повтор как средство создания референциальной структуры гипертекста / Е. С. Клочкова // Вестн. Самар. гос. ун-та. Гуманитарная серия. — 2008. — № 4. — С. 46—55.

8. *Прадун, А. В.* Организация корпуса иноязычных текстов филологической направленности на основе блог-технологии / А. В. Прадун // Соизучение языка и культуры в системе современного языкового образования: подходы, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17—18 дек. 2014 г. : в 2 ч. / редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. — Минск : МГЛУ, 2015. — Ч. 2. — С. 44—47.

9. Структура блога: 8 главных элементов и примеры [Электронный ресурс] // Сделай сайт своими руками. ccsr-blog.com. — Режим доступа: <http://ccsr-blog.com/sozдание-saytov/struktura-bloga> . — Дата доступа: 17.09.2019.

10. *Китаева, С. О.* Отбор оригинальных специальных текстов для обучения чтению на английском языке и методика их использования на 3 этапе неязыкового педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. О. Китаева ; Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. — Киев, 1989. — 24 с.

11. *Брэдбери, Р.* Клубничное окно и другие рассказы. = The Strawberry Window and other stories / Р. Брэдбери ; коммент. А. А. Гасиной. — На англ. яз. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 384 с. : ил. — (Читаем в оригинале).

Ж. В. Рзаева¹, В. А. Некрута², Е. В. Семенюк¹

*¹Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи,*

*²Учреждение образования «Новогрудский
государственный аграрный колледж», Новогрудок*

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У АДМИНИСТРАТИВНЫХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТЫВАВШИХСЯ В МНОГОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ

Введение. Одним из основных критериев современного руководителя учреждения образования является комплекс профессионально важных черт личности, которые дают ему возможность на высоком уровне реализовывать свою профессиональную деятельность, а также руководить коллективом педагогов. Объединение трудового коллектива, умение находить общий язык и проявлять интерес и стремление к сотрудничеству — все это и многое другое не может быть им реализовано в полной мере без умения поставить себя на место другого человека. Эмпатия здесь выступает как инструмент для регулирования взаимоотношений между людьми, она способствует оптимизации отношений в трудовом коллективе и является значимым условием для результативной мотивации работников к высококачественному осуществлению своей педагогической деятельности [1].

Основная часть. Проведенное нами исследование на базах учреждений образования разного типа г. Барановичи и Барановичского района позволило определить особенности эмпатии у руководителей и их заместителей, которые воспитывались в многодетных семьях. Общая выборка испытуемых составила 60 человек (мужчины и женщины в возрасте от 30 до 62 лет). Эту выборку испытуемых мы разделили на две: 1) административные работники, которые воспитывались в многодетных семьях (семьи, в ко-

торых воспитываются трое и более детей, а также неполные семьи с тремя и более несовершеннолетними детьми (Кодекс о браке и семье Республики Беларусь, ст. 62)); 2) административные работники, которые воспитывались в многодетных семьях. В качестве диагностического инструментария нами были использованы методики [2]:

- 1) «Ваши эмпатические способности» (В. В. Бойко);
- 2) «Экспресс-диагностика эмпатии» (И. М. Юсупова);
- 3) «Опросник общих эмпатийных тенденций» (А. Меграбян и Н. Эпштейн);
- 4) «Индекс межличностной реактивности» (М. Дэвис, адаптация М. А. Пономаревой).

Так, полученные результаты по методике В. В. Бойко свидетельствуют о преобладании заниженного уровня эмпатических способностей у руководителей из многодетных семей. Это позволяет сделать вывод о том, что у них в определенных жизненных ситуациях могут возникнуть сложности в создании атмосферы открытости, задушевности и доверительности, понимании внутреннего мира другого человека, в том числе и подчиненных. Высокого уровня способности эмпатии нами не было зафиксировано. У 20 % испытуемых отмечен очень низкий уровень способности к эмпатии. Это может свидетельствовать о недостаточно развитом чувстве сопереживания. Такие руководители в большей степени способны заботиться об удовлетворении своих повседневных нужд. Средний уровень способности к эмпатии выявлен у 20 % испытуемых, это выражается в том, что они готовы в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом они не стремятся всецело проникнуться его состоянием.

Низкий уровень эмпатических способностей продемонстрировали 40 % испытуемых из многодетных семей, заниженный — 48 %, средний — 8 %, высокий — 4 %. Преобладание заниженного и очень низкого уровней эмпатии у административных работников из многодетных семей может свидетельствовать (по нашему мнению) о том, что у них не достаточно развита направленность внимания, восприятия и мышления на сущность любого другого человека, на его состояние, проблемы, спонтанный интерес к другому

человеку, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера у них также развит недостаточно. Не сформирован навык сопереживания и соучастия, не в полной мере развита способность понять внутренний мир собеседника и прогнозировать его поведение. У руководителей с заниженным уровнем плохо развита способность «предвидеть» поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

Полученные результаты по методике И. М. Юсупова свидетельствуют о том, что уровень эмпатии у административных работников, которые воспитывались в многодетных и многодетных семьях, совпадает. Так, среди испытуемых двух выборок преобладающим является низкий уровень эмпатии (92 %). Как правило, такие руководители испытывают затруднения в установлении контактов с другими людьми, неуютно чувствуют себя в незнакомой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих кажутся им непонятными и лишены смысла, так как они в большей степени являются сторонниками точных формулировок и рациональных решений. Средний и высокий уровни по всей выборке испытуемых зафиксированы у недостаточного количества испытуемых (по 4 % соответственно). Очень высокий уровень эмпатии не был нами отмечен у административных работников.

Результаты, полученные по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна, позволяют говорить о том, что у руководителей из многодетных семей преобладает низкий уровень эмпатии (44 %). Так, они не всегда находятся в состоянии, позволяющем в должной степени переживать те же эмоции, которые испытывает другой человек, но они достаточно хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, однако часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми. У таких руководителей гораздо более продуктивным оказывается индивидуальная работа, чем групповая. Они рационально принимают решения, больше ценят других за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. У 36 % руководителей учреждений образования и их заместителей доминирующим является средний уровень эмоциональной эмпатии, а у 20 % — высокий.

У административных работников из многолетних семей доминирующим является средний уровень эмоциональной эмпатии (56 %) по анализируемой нами методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Следовательно, они в межличностных отношениях склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Таким руководителям не чужды эмоциональные проявления, но обычно они находятся под самоконтролем. В общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника часто теряют терпение. Такие руководители предпочитают не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята окружающими. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов они чаще следят за действием, чем за переживаниями героев. Руководители с доминирующим средним уровнем эмпатии в большинстве своём испытывают затруднения в прогнозе развития отношений между людьми. Низкий уровень отмечен у 32 % и высокий — у 32 % испытуемых.

В результатах исследования по методике М. Дэвиса (адаптация М. А. Пономаревой) выявлено, что в двух выборках испытуемых доминирует заниженный уровень эмпатии. Это может быть свидетельством того, что руководитель готов в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом не стремится всецело проникнуться в его состояние и понять его проблемы (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Общий уровень межличностной реактивности у административных работников по всей выборке испытуемых (методика М. Дэвиса, адаптация М. А. Пономаревой), %

Уровень межличностной реактивности	Испытуемые из немноглетних семей	Испытуемые из многолетних семей
Очень высокий	0	0
Высокий	12	4
Средний	12	20
Заниженный	64	60
Очень низкий	12	16

Далее рассмотрим и проанализируем результаты, полученные при помощи вторичной математической обработки полученных результатов исследования по всем используемым нами методикам в двух выборках испытуемых. Для этого нами был использован *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок (таблица 2). Так, зафиксированы различия только по методике «Индекс межличностной реактивности» М. Дэвиса (адаптация М. А. Пономаревой), что является свидетельством того, что способность к эмпатии незначительно выше у испытуемых, которые воспитывались в многодетных семьях. По остальным используемым нами методикам статистически значимых различий не было выявлено, что требует дальнейшего анализа и изучения.

Т а б л и ц а 2 — Различия показателей двух выборок испытуемых по всем методикам

Выборка испытуемых	Средние значения	Эмпирическое значение <i>t</i> -критерия Стьюдента для несвязных выборок
Методика «Ваши эмпатические способности» (В. В. Бойко)		
Испытуемые из многодетных семей	19,2	$t = 0,7 (p \leq 0,05)$
Испытуемые из многодетных семей	16,8	
Методика «Экспресс-диагностика эмпатии» (И. М. Юсупов)		
Испытуемые из многодетных семей	51	$t = 1,4 (p \leq 0,05)$
Испытуемые из многодетных семей	48	
Методика «Опросник общих эмпатийных тенденций» (А. Меграбян, Н. Эпштейн)		
Испытуемые из многодетных семей	23,2	$t = 0,4 (p \leq 0,05)$
Испытуемые из многодетных семей	23,8	

Окончание таблицы 2

Выборка испытуемых	Средние значения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента для несвязных выборок
Методика «Индекс межличностной реактивности» (М. Дэвис, адаптация М. А. Пономаревой)		
Испытуемые из немногдетных семей	68,12	$t = 1,9 (p \leq 0,05)$
Испытуемые из многодетных семей	60,84	

Заключение. Проведенное нами исследование среди административных работников учреждений образования, которые воспитывались в многодетных и немногдетных семьях, дает основание говорить о том, что у большинства испытуемых всей выборки уровень эмпатии находится на одном уровне, который колеблется в пределах заниженного. Поэтому возникает необходимость организации и проведения целенаправленной работы по формированию и развитию эмпатии у руководителей учреждений образования и их заместителей в процессе их профессиональной деятельности в рамках специально организованных семинаров-практикумов, семинаров-тренингов, а также во время прохождения курсов повышения квалификации [3; 4].

Список цитируемых источников

1. Некрута, В. А. Особенности общих эмпатийных тенденций у руководителей учреждений образования / В. А. Некрута // Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / ред.: И. Д. Лельчицкий, О. О. Гонина. — Тверь : Психол.-пед. акад., 2019. — С. 110—113.
2. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарева. — Минск : Бестпринт, 2006. — 76 с.
3. Рзаева, Ж. В. Особенности эмоциональной эмпатии у будущих преподавателей физической культуры / Ж. В. Рзаева, Е. Ф. Нестер, Я. В. Барезнева // Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты физической культуры и спорта : материалы I Междунар. науч.-практ. семинара специалистов сферы физ. культуры и спорта, 17 мая 2013 г., Барановичи / редкол.:

А. В. Никишова (гл. ред.), И. А. Ножко (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — С. 161—165.

4. *Рзаева, Ж. В.* Эмпатия как профессиональное качество современного руководителя / Ж. В. Рзаева, В. А. Некрута // Проблемы и тенденции качества образования в системе национальной безопасности : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. в дистанцион. форме (Барановичи, 18 окт. 2018 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.), О. Н. Бертош [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2018. — 1 электрон. опт. диск (CD-R) ; 12 × 12 + рук. пользователя (5 с.). — (Электронная книга). — С. 117—120.

УДК 159.9

Ж. В. Рзаева¹, Я. С. Рудоман², А. Е. Фильчук¹

¹*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи,*
²*государственное учреждение образования «Средняя школа № 21 г. Барановичи», Барановичи*

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение. Учебный стресс занимает одну из лидирующих позиций среди причин, которые способны спровоцировать психическое напряжение в большей степени у студентов высшей школы, так как это состояние перегрузки нервной системы, в результате чего происходит нарушение регуляторных процессов [1, с. 166], поскольку очень часто учебная деятельность и сдача сессии становятся психотравмирующим фактором, который учитывается даже в клинической психиатрии при определении характера психогении и классификации неврозов [2, с. 139]. Последние научные исследования убедительно доказывают, что стресс, вызванный сдачей экзаменов, оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую, дыхательную и иммунную системы студентов [3, с. 93]. Следовательно, в этот период

© Рзаева Ж. В., Рудоман Я. С., Фильчук А. Е., 2019

очень важно вовремя увидеть проявления учебного стресса и правильно организовать систему поддержки студентов. В связи с этим встает необходимость практического изучения данного феномена [4, с. 213—215].

Основная часть. Проведенное нами исследование позволило установить степень подверженности учебному стрессу студентов разных специальностей и обозначить основные факторы, его провоцирующие.

Первую группу испытуемых составили студенты, которые получают профессию типа «человек—человек» следующих специальностей: «Практическая психология», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Начальное образование», «Начальное образование. Физическая культура», «Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика», «Английский язык. Немецкий язык», «Немецкий язык. Английский язык», «Правоведение», «Маркетинг», а вторую группу — «человек—техника» специальностей: «Обслуживающий труд и изобразительное искусство», «Информационные системы и технологии», «Английский язык. Информатика», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Автоматизация технологических процессов и производств», «Технология машиностроения», «Технологическое оборудование машиностроительного производства», «Техническое обеспечение процессов сельскохозяйственного производства», «Экономика и организация производства (машиностроение)». В качестве диагностического инструментария была использована методика «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых [5, с. 111—115].

В результате проведенного исследования по методике Ю. В. Щербатых «Тест на учебный стресс» в двух выборках испытуемых нами был выявлен только один показатель значимости по подшкале «Стеснительность и застенчивость» ($t = 2,61; p \leq 0,01$). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что основной проблемой, провоцирующей проявление стрессового состояния у студентов, чья будущая профессиональная деятельность будет связана с непосредственными контактами с людьми (тип «человек—человек»), является их стеснительность, застенчивость и неумение раскрепоститься, по сравнению с будущими специ-

алистами с высшим образованием (тип «человек—техника»), чья деятельность не предполагает постоянного взаимодействия и общения с людьми (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования по шкалам методики «Тест на учебный стресс» (общие баллы)

Группы шкал методики	Студенты специальностей	
	«человек—техника»	«человек—человек»
Повышенная реакция на обстоятельства	23,51	24,77
Склонность все излишне усложнять	22,68	23,49
Предрасположенность к психосоматическим заболеваниям	16,97	17,26
Деструктивные способы преодоления стресса	18,53	18,53
Конструктивные способы преодоления стресса	29,77	29,89
Общий показатель	111,46	113,94

Кроме того, следует отметить, что среди доминирующих причин (рисунок 1), которые могут провоцировать формирование учебного стресса среди студентов всех специальностей, являются: строгие преподаватели, большая учебная нагрузка, непонятное содержание учебников или/и их отсутствие, неумение правильно организовывать свой рабочий день, излишне серьезное отношение к учебе, страх перед будущим.

Однако этот список причин среди студентов, получающих профессию типа «человек—человек», можно немного дополнить и констатировать, что они более уязвимы в стрессовых ситуациях, связанных с учебной деятельностью. Этими причинами чаще всего могут быть: жизнь вдали от родителей (для иногородних студентов), неумение правильно распорядиться ограниченными финансами (особенно среди студентов младших курсов), нежелание

учиться, вызванное разочарованием будущей профессией или в случае, когда выбор профессии студенту был «навязан» со стороны родственников.

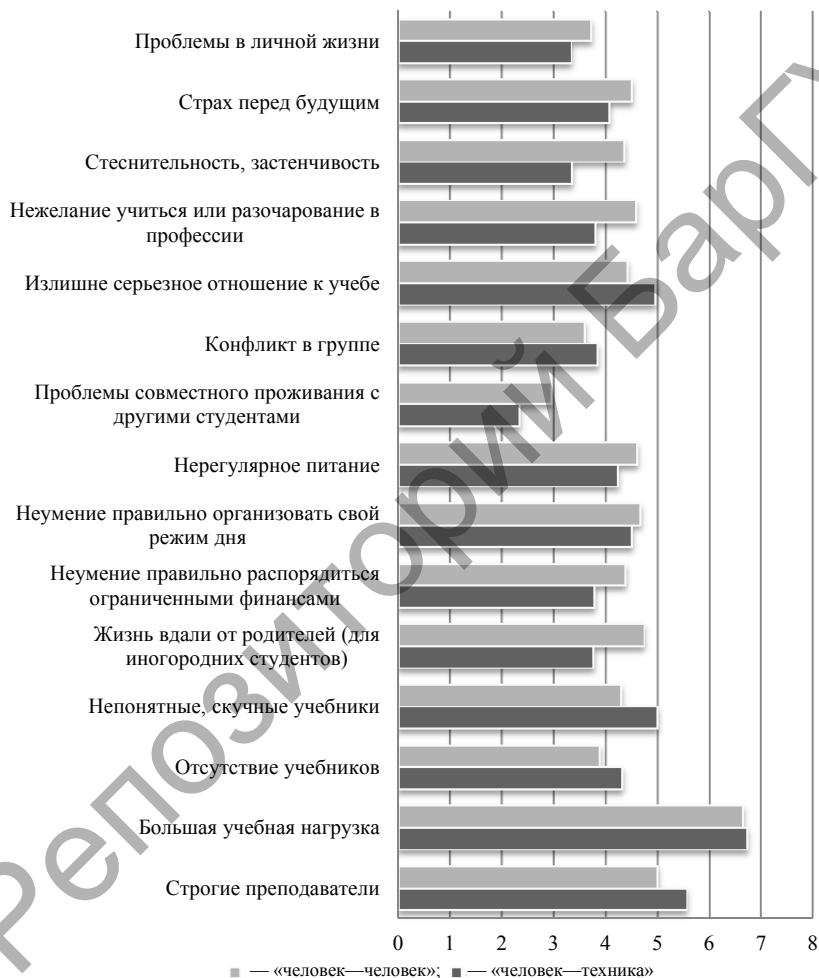


Рисунок 1 — Возможные причины учебного стресса по всей выборке испытуемых (средние показатели)

Дальнейший анализ полученных результатов исследования (средних показателей) по методике «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых позволяет нам сделать вывод о том, что проявляется учебный стресс в студенческой среде приблизительно одинаково, вне зависимости от будущей сферы деятельности (рисунок 2).



Рисунок 2 — Возможные проявления учебного стресса по всей выборке испытуемых (средние показатели)

Однако в большей степени студенты всей выборки испытуемых находятся в плохом настроении, ощущают постоянную нехватку времени, имеют проблемы со сном, что сказывается на их работоспособности и влечет за собой быструю утомляемость, повышенную отвлекаемость, плохую концентрацию внимания, обидчивость, раздражительность, потерю уверенности в себе, снижение самооценки и т. д.

Кроме того, следует отметить, что такие вегетативные признаки, как проблемы с желудочно-кишечным трактом, учащенное сердцебиение, боли в сердце, напряжение или дрожание мышц, затрудненное дыхание, проявляются у студентов по всей выборке меньше всего. Отсюда можно сделать вывод о том, что проявляется учебный стресс у студентов в основном на психологическом уровне.

Настораживает и тот факт, что наивысший балл по всем параметрам анализируемой нами методики Ю. В. Щербатых все студенты набрали при ответе на вопрос «Насколько сильно Вы волнуетесь перед экзаменом?» (рисунок 3). Это является, по нашему мнению, свидетельством того, что сдача экзаменов и зачетов — самый сильный психотравмирующий фактор в период получения высшего образования. При этом нами отмечено незначительное увеличение показателей по описываемой шкале у студентов, получающих профессию типа «человек—человек».

Чаще всего основными приемами и способами снятия учебного стресса среди студентов являются: сон и общение с друзьями или любимым человеком, перерывы в учебе, вкусная и полезная еда, физическая активность или смена видов деятельности, занятия любимым делом (спорт, рисование, фотография, шитье, вышивка, моделирование, конструирование и т. д.), а также анализ своих действий и поступков, поиск разных вариантов выхода из сложившихся сложных ситуаций (рисунок 4).

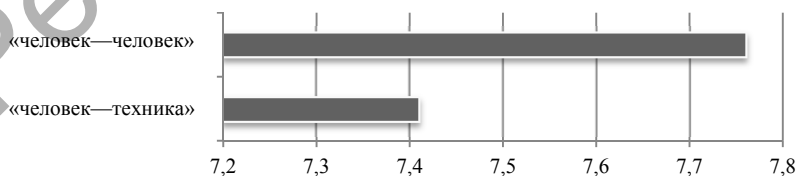


Рисунок 3 — Средние показатели по шкале «Волнение перед экзаменом» по всей выборке испытуемых (средние показатели)

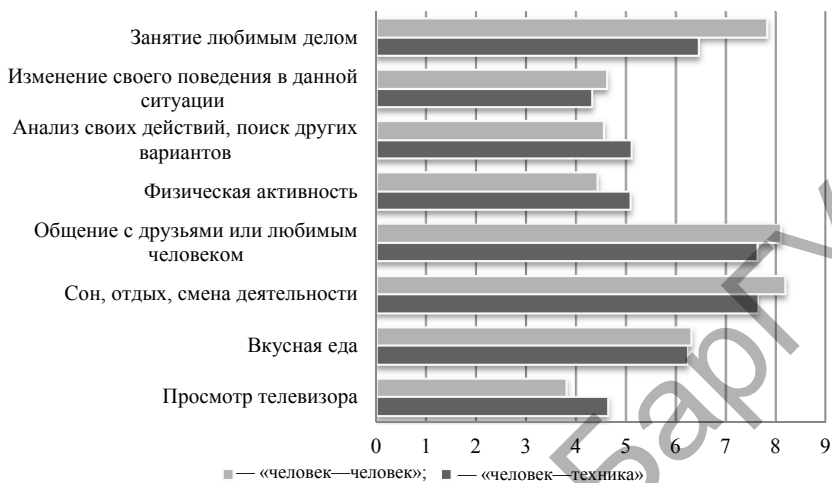


Рисунок 4 — Возможные приемы и способы снятия учебного стресса по всей выборке испытуемых (средние показатели)

Позитивным моментом нашего исследования является то, что достаточно редко студенты прибегают к принятию успокоительных (медикаментозных) средств, к деструктивным способам (алкоголь, сигареты и т. д.) для снятия стрессовых состояний. Однако имеет место и факт агрессивного поведения студентов в тяжелых ситуациях (рисунок 5).

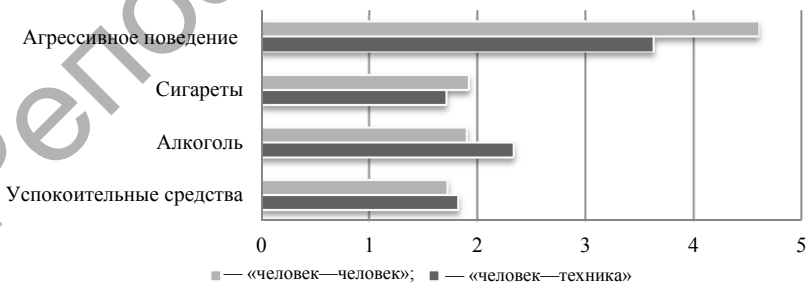


Рисунок 5 — Возможные приемы и способы снятия учебного стресса по всей выборке испытуемых (средние показатели)

Заключение. Анализ полученных результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что в студенческом возрасте учебный стресс проявляется приблизительно одинаково, вне зависимости от будущей профессиональной сферы деятельности. Приемы и способы снятия учебного стресса студенты двух выборок выбирают схожие. Поэтому описанные выше результаты требуют дальнейшего уточнения с увеличением выборки испытуемых студентов разных категорий и комплекса диагностических методик.

Список цитируемых источников

1. *Стрелец, В. Б.* Психофизиологические механизмы стресса у лиц с различной выраженностью активации / В. В. Стрелец, Ж. В. Голикова // Журн. высш. нерв. деятельности. — 2001. — Т. 51, № 2. — С. 166.
2. *Щербатых, Ю. В.* Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. — СПб.: Питер, 2006. — С. 139.
3. *Щербатых, Ю. В.* Саморегуляция вегетативного гомеостаза при эмоциональном стрессе / Ю. В. Щербатых // Физиология человека. — 2000. — Т. 26, № 5. — С. 93.
4. *Шугалевич, Я. С.* Гендерные особенности проявления учебного стресса в период сдачи студентами экзаменационной сессии / Я. С. Шугалевич // Психология: шаг в науку : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Брест, 27 нояб. 2014 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Д. Э. Синюк, Н. А. Акулич. — Брест : БрГУ, 2014. — С. 213—215.
5. *Щербатых, Ю. В.* Экзамен и здоровье / Ю. В. Щербатых // Высш. образование в России. — 2000. — № 3. — С. 111—115.

Е. А. Рублевская, Ю. П. Киселевич, К. Б. Шушкевич
*Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка», Минск*

НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Актуальность воспитания у каждого человека бережного отношения к природным ресурсам обусловлена тем, что в настоящее время во всем мире отмечается обострение экономической и экологической ситуации, которая во многом обусловлена увеличением энергопотребления, истощением невозобновляемых природных ресурсов и загрязнением окружающей среды отходами.

В связи с этим актуализируется необходимость рационального и бережливого использования природных ресурсов. Закон Республики Беларусь «Об энергосбережении» от 8 января 2015 года № 239-З ориентирует на обучение всего населения методам экономии топлива и энергии; на информационное обеспечение деятельности по энергосбережению через широкое обсуждение республиканских и региональных программ энергосбережения, через организацию выставок энергоэффективных технологий оборудования, предоставление пользователям информации по вопросам энергосбережения, пропаганду эффективного использования топливно-энергетических ресурсов через СМИ (глава 6, ст. 25); на создание условий для распространения идей учащихся и передового опыта учреждений образования по формированию активной социальной позиции в отношении эффективного и рационального использования топливно-энергетических ресурсов, проведения ежегодного

республиканского конкурса проектов по экономии и бережливости с поощрением победителей (глава 5, ст. 23).

Закон Республики Беларусь «Об охране окружающей среды» от 26 ноября 1992 года № 1982-ХІІ акцентирует внимание на то, что граждане обязаны соблюдать законодательство Республики Беларусь об охране окружающей среды; повышать экологическую культуру, содействовать воспитанию в этой области подрастающего поколения; беречь и охранять природную среду и рационально использовать природные ресурсы; выполнять требования в области обращения с отходами (глава 3, ст. 12); образование граждан в области охраны окружающей среды и природопользования обеспечивается путем включения в учебно-программную документацию образовательных программ основ знаний в области охраны окружающей среды и природопользования (глава 13, ст. 75); в целях формирования экологической культуры граждан, воспитания у них бережного отношения к природе осуществляется просвещение в области охраны окружающей среды посредством распространения экологической информации, в том числе содержащей сведения об экологической безопасности, а также знаний о составе экологической информации, порядке ее формирования, распространения и предоставления субъектам отношений в области охраны окружающей среды (глава 13, ст. 77).

Основная часть. Дошкольный возраст — особый, это именно тот период, когда начинают закладываться основы будущей личности, формируются многообразные отношения к окружающему миру и самому себе, возникают такие качества, которые в будущем определяют «лицо» человека. Вступая в жизнь, усваивая социальные нормы и правила, овладевая различными видами деятельности, ребенок развивается, совершенствуется и его поведение.

Анализ учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь, педагогической, методической литературы, а также практики работы учреждений дошкольного образования позволил выявить недостаточную разработанность содержания дидактических игр, направленных на воспитание у детей старшего дошколь-

ного возраста бережного отношения к природным ресурсам. Отсюда возникают противоречия между:

- социальной значимостью воспитания с дошкольного возраста бережного отношения к природным ресурсам и низким уровнем сформированности его базовых компонентов у детей дошкольного возраста;

- определением учебной программой дошкольного образования задачи развития у детей дошкольного возраста бережного отношения к природным ресурсам и недостаточным вниманием к таким задачам, как формирование представлений о природных ресурсах и воспитание умений и навыков бережного использования природных ресурсов (воды, тепла, электричества и др.);

- потребностью учреждения дошкольного образования и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения для использования дидактической игры в процессе воспитания у детей старшего дошкольного возраста бережного отношения к природным ресурсам.

Из вышеизложенных противоречий вытекает научная идея, которая заключается в необходимости разработки содержания дидактических игр и методики, позволяющей организовать работу по воспитанию у детей дошкольного возраста бережного отношения к природным ресурсам.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследователями разрабатываются разные аспекты данной проблемы. Существование тесной связи между общим состоянием экономического развития общества и индивидуальной экономической зрелостью человека неоднократно подчеркивалось в работах известных ученых (Л. П. Пономарев, В. Д. Попов, В. П. Чиканов, Б. Ф. Шемякин). Необходимость экономического, экологического воспитания на этапе дошкольного образования отмечают в своих исследованиях многие отечественные педагоги (Л. И. Галкина, Л. А. Голуб, Л. Д. Глазырина, М. Ф. Грищенко, Е. А. Курак, Н. Селиванова, А. А. Смоленцева, А. Д. Шатова). Методика формирования культуры ресурсопотребления и ресурсосбережения подробно раскрывается в работах С. Д. Галкиной, Е. В. Глушченко, Л. Б. Климкович, И. П. Рословцевой и др. Однако проблеме

использования дидактических игр в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей дошкольного возраста не было уделено достаточного внимания со стороны исследователей.

Дошкольное детство — период наиболее интенсивного познавательного развития личности, что является наиболее благоприятным для формирования осознанного отношения к явлениям окружающей действительности. Поэтому перед взрослыми стоит важная задача — воспитывать новое поколение, которое, внедряя и используя современные технологии в различных отраслях производства, будет понимать важность экономии природных ресурсов.

Воспитание бережного отношения к воде, тепловой энергии, электроэнергии у детей дошкольного возраста — одно из новых направлений деятельности педагогов учреждений дошкольного образования. Практические и познавательные задачи педагоги берут из повседневной жизни, так как первый опыт в качестве потребителя воды, электричества, тепла ребенок приобретает в семье. При этом важной составляющей успеха в такой деятельности является активизация творчества детей, их эмоциональный настрой. Особое внимание уделяется созданию мотивации для их сбережения.

Реализуя задачи учебной программы дошкольного образования, педагоги учреждений дошкольного образования осуществляют образовательный процесс, используя различные виды деятельности — игровую, трудовую и художественную.

Особо эффективной для воспитанников учреждений дошкольного образования является игровая деятельность, в которой дети самостоятельно ищут пути экономии тепла, электричества и воды. Такая форма работы позволяет привить им первоначальные навыки и усвоить простейшие способы бережливости воды, электрической и тепловой энергии.

В процессе исследования нами была разработана и апробирована экспериментальная программа использования дидактических игр в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с направлениями работы по воспитанию бережного отношения к природным ресурсам, предусматривающими расширение и углубление представлений о природных ресурсах и способах их потребления, развитие эмоционально-ценностного отношения к природным ресурсам, а также формирование умений и навыков бережного использования природных ресурсов в разных видах деятельности, были разработаны, подобраны и модифицированы дидактические игры, объединенные в три группы.

I группа — дидактические игры для расширения и углубления представлений о природных ресурсах и способах их потребления («Что для чего»; «Четвёртый лишний»; «Свет, тепло, вода»; «Парные картинки»; «Что в земле живёт»; «Собери цепочку»). Использование дидактических игр этой группы направлено на формирование представлений о разных природных ресурсах, таких как вода, почва, воздух, тепло, электроэнергия, о том, как человек использует природные ресурсы, о необходимости бережного использования природных ресурсов и т. д.

II группа — дидактические игры, направленные на развитие эмоционально-ценностного отношения к природным ресурсам («Нельзя, надо»; «Раздели на группы»; «Выбери нужное»; «Сказочки»; «Доскажи словечко»). Данные дидактические игры непосредственно связаны с развитием чувственной сферы дошкольников, способностей детей эмоционально реагировать на различные события в природе.

III группа — дидактические игры, направленные на приобщение к бережному использованию природных ресурсов в разных видах деятельности («Кто поможет электротоку»; «Замёрзли — погреемся»; «Выбери нужное»; «Что будет, если?»; «Восстанови цепочку»; «Кукла Катя умывается»; «Сортировка мусора»; «Что вредно и полезно для воды?»; «Капелька»; «Кому нужна вода?»; «Новая жизнь старым вещам»; «Что для чего»; «4 ящика»). Основная задача дидактических игр данной группы состоит в том, чтобы сформировать у дошкольников мотивацию к бережному использованию природных ресурсов в разных видах деятельности.

Заключение. В процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей дошкольного возраста важно

использовать дидактические игры, наполненные разным содержанием, позволяющим решать такие задачи, как расширение и углубление представлений о природных ресурсах и способах их потребления, развитие эмоционально-ценностного отношения к природным ресурсам, а также формирование умений и навыков бережного использования природных ресурсов в разных видах деятельности.

УДК 37.0(075.8)

А. А. Селезнёв

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современный этап развития общества сопровождается ростом насилия, преступности, алкоголизма, наркомании среди молодых людей, заменой нравственных интересов на материальные, утратой нравственных норм и ценностей, формированием потребительской идеологии и, соответственно, ростом психосоматических и соматопсихических нарушений [1]. Растет количество заболеваний венерическими болезнями, абортов, суицидов среди несовершеннолетних, проявлений ксенофобии, экстремизма и национализма. «Игры смерти», буллинг в социальных сетях, идеология арестантского уркаганского единства, религиозные секты также «захватывают» сознание подростков, в определенной мере способствуя появлению школьных «стрелков», случаев применения огнестрельного оружия среди школьников.

© Селезнёв А. А., 2019

«Большая» социальная среда создает невротические, искаженные по форме и содержанию «нормы» «здорового» поведения. Публичная демонстрация гомосексуальных связей облегчает распространение инфекций, передающихся половым путем, «распаковывает» из *Тени Эго* нетрадиционную сексуальную ориентацию и полностью исключает репродуктивную функцию человеческого общества, что противоречит природе. Алкоголизм и наркомания приводят к социальной дезадаптации, нарушениям генофонда. Насилие и жестокость, вседозволенность, ненормативная лексика, транслируемые средствами массовой информации, распространяются эпидемически среди детского и взрослого населения, выступая в качестве «модных» социально значимых моделей поведения. Создается «почва» для превращения человека разумного (*Homo sapiens*) в «животное» орудие для достижения корыстных интересов.

В то же время социально-психолого-педагогическая деятельность, как вид общественной и педагогической деятельности, осуществляется в условиях социума и предполагает работу как со средой, так и с личностью. Актуальными направлениями развития теории и практики социально-психолого-педагогической деятельности в условиях современных вызовов образования являются: педагогическая психология здоровья [2], социальная психология здоровья [3], социальная психология здоровья и педагогика в условиях инклюзии [4]; гуманизация педагогического процесса; внедрение инновационных форм обучения с разработкой профилактических, здоровьесберегающих педагогических технологий, направленных на повышение уровня общей культуры учащейся молодежи; профилактика алкоголизма, наркомании, правонарушений и преступлений, ксенофобии, экстремизма и национализма среди несовершеннолетних; подготовка молодых людей к службе в армии; формирование навыков эффективного совладания с жизненными трудностями военнослужащих; социальное партнерство в обучении и воспитании молодежи; образовательный менеджмент, управление качеством образования [5].

Основная часть. Сохранение и улучшение здоровья молодого поколения необходимо рассматривать как социально-эко-

номическую необходимость, учитывая затраты общества на подготовку современных специалистов, обладающих профессиональной мобильностью — умением адаптироваться к социально-экономическим изменениям в профессиональной деятельности, сохранять здоровье и успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда, повышения своего научно-теоретического уровня знаний.

Предметом педагогической психологии здоровья являются механизмы и закономерности взаимосвязи психологической культуры и психологического здоровья личности в условиях образовательного процесса. Предметом социальной психологии здоровья являются механизмы и закономерности влияния психологической культуры на формирование психологического здоровья общества, обеспечивающие личностную, профессиональную эффективность и безопасность жизнедеятельности каждого человека, включенного в социальные сообщества; а также здоровьесберегающие факторы, закономерности и механизмы, присущие самим этим сообществам.

Сегодня в молодежной среде наблюдаются тенденции к преобладанию агрессивных поведенческих стандартов, инфантилизм, ориентирование на материальные ценности и незамедлительное удовлетворение социальных запросов. Одним из факторов развития данной ситуации являются «реклама» отдельными исполнителями в современном музыкальном «творчестве» алкоголя, наркотиков, курения, беспорядочных половых связей, использование нецензурной лексики в текстах песен и демонстрация других форм девиантного поведения (группировка «Ленинград», «ХЗ» и подобные им группы). Так, в одном из интервью С. Шнур (лидер группы «Ленинград») высказал свое отношение к себе и тем, кто его слушает [6]: «Мы все дебилы, и я тоже. Я — певец эсхатологического восторга». Но, несмотря на всю эту «помоечную» эстетику, Шнур — уже много лет один из самых популярных артистов в России и самый дорогостоящий. По данным «Форбс», его состояние оценивается в 14 миллионов долларов. Учащаяся молодежь при прослушивании песен подобных групп, просмотре соответствующих клипов способна на основе реакции имитации и подражания

копировать, усваивать различные формы девиантного поведения, что находит отражение в нарушении психологического здоровья личности молодого человека.

Научное объяснение нарушению поведения молодых людей на дискотеках, концертах некоторых «звезд» шоу-бизнеса можно попытаться представить на основе синтеза данных разных наук — нейрофизиологии, нейропсихологии восприятия, биохимии, психотерапии, клинической психологии, педагогической психологии здоровья. Благотворное воздействие музыки на человека известно с древних времен. Еще Аристотель утверждал: «Музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи» [7, с. 802]. Музыка должна выступать в качестве педагогического и психотерапевтического средства, способного защитить от «расщепления» духа, души и тела, которое угрожает человеку настоящего в результате как внешних, так и идущих изнутри разрушительных процессов. Греческое слово *scizein* означает «расщеплять» и является корнем слова *schizoid* («расщепленный изнутри»). В данном случае «расщепленная изнутри» личность человека представляется нам оттого, что большинство современных социальных теорий примкнуло к психологическим концепциям западного общества, характеризующего и даже формирующего человека как «шизоидно-нарциссическое», духовно расщепленное существо, которое «запирается» в инфантильной отрешенности от любых явлений окружающего мира, избегая эмоциональных, социальных и моральных связей с остальными людьми.

Концепция нормы в психотерапии — это представления о здоровой личности, психологическая концепция здоровья, которая определяет основные детерминанты развития и функционирования личности человека. Здоровая личность характеризуется адаптивным поведением. Невроз или личностные нарушения участников группы «Ленинград», некоторых «звезд» шоу-бизнеса (например, Ф. Киркорова и Н. Баскова в клипе «Ибица») — это результат инфантилизма, неадаптивного поведения, сформировавшегося на основе неправильного научения; низкого уровня социального интеллекта, недостаточной информационной и оценочной когнитивной активности личности, негативной самоактуализации, неадек-

ватной, завышенной самооценки, чувства «превосходства» над другими людьми, стремления к наживе любой ценой, в том числе ценой приобретения статуса моральных уродов, фриков, отказывающихся от социальных стереотипов; результат конфликта между бессознательным и сознанием, наличия истерических черт, демонстративных особенностей личности, характера. Нарушение поведения зрителей на подобных концертах, в свою очередь, является также результатом социального научения, когда человек обучается новому поведению не только на основании собственного, прямого опыта (как при классическом и оперантном обусловливании), но и на основании опыта других, на основании наблюдения за другими людьми, т. е. за счет процессов моделирования. Научение по моделям определяет научение посредством наблюдения и имитации социальных моделей поведения.

Неверной трактовкой характеристик самоактуализирующейся личности является и выражение А. Маслоу: «Самоактуализирующиеся люди — это, прежде всего, хорошие животные, радующиеся жизни без сожаления или стыда. У них неизменно хороший аппетит, здоровый сон, приносящая радость и удовлетворение сексуальная жизнь и они не испытывают чувства стыда за проявление физиологических влечений» [8, с. 192]. Идеи гуманизма ясно отражены в высказывании Р. Тагора: «Человек хуже животного, когда становится животным» [7, с. 1119]. В погоне за удовольствиями, материальными благами цивилизации весьма заманчиво выглядит идеология А. Маслоу с ее «пирамидой» потребностей, некритичное принятие которой оправдывает стремление человека к наживе и богатству. История нашего государства знает немало примеров, когда здоровые в психическом плане, но голодные люди заботились в первую очередь не о себе, а о других, стремились сделать этот мир лучше, если не для себя, так для своих детей. Известно, что в годы войны в блокадном Ленинграде наиболее жизнестойкими среди блокадников оказались именно те люди, кто заботился о других. Сама по себе забота о другом человеке каким-то неизвестным нам образом «вливает» в человека дополнительные силы и энергию [9]. Забывая отечественный опыт, некритично воспринимая модные течения в психологии, мы очень похожи на путников, потерявших во времени, пространстве и собственной личности. В современных условиях

развития цивилизации проблема духовного выбора, психологического благополучия, смысла человеческого существования занимает одно из центральных мест.

Заключение. «Посылать людей на войну необученными — значит предавать их» [7, с. 39]. Эти слова Конфуция целиком относятся к подготовке всех будущих специалистов, в том числе и системы образования. Обучать будущих специалистов системы образования можно, начиная с чтения книг А. С. Макаренки: «Следовательно, затруднения не в вопросе, что нужно сделать, но как сделать. А это вопрос педагогической техники. Технику можно вывести только из опыта. Законы резания металлов не были бы выведены, если бы в опыте человечества никто никогда металлов не резал. Только тогда, когда есть технический опыт, возможны изобретения, усовершенствование, отбор и браковка» [10, с. 150].

Для решения актуальных социально-психолого-педагогических проблем, связанных с эпохой перемен и необходимостью подготовки современных кадров системы образования, важно обеспечить междисциплинарный синтез знаний, повысить квалификацию специалистов профессионального образования, перейти от пассивно-информационной к рефлексивно-деятельностной парадигме образования, обеспечить практико-ориентированную подготовку специалистов в учреждениях высшего образования, привлечь специалистов-практиков к составлению учебных планов, учебно-методических пособий, организации учебного процесса, к проведению ими практических занятий. Важно отметить, что отметка, как условно-формальное отражение оценки в баллах, должна отражать также нравственную оценку ее носителя, что определяет гуманистическую направленность оценки знаний в системе обучения, направленного на психологическое здоровье личности и психическое здоровье учащейся молодежи. Текущий контроль знаний и умений становится приоритетным, что требует коренного пересмотра существующей практики проведения зачетов и экзаменов, истощающих резервы центральной нервной системы и несущих в себе опасность развития различных психосоматических нарушений и заболеваний обучающихся.

Список цитируемых источников

1. Актуальные направления развития социальной педагогики в условиях современных вызовов образования / А. А. Селезнёв [и др.] // Современные направления развития вузовского образования : коллектив. монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2019. — С. 46—60.
2. *Селезнёв, А. А.* Педагогическая психология здоровья: теория и практика психотерапии, ориентированной на духовное здоровье человека / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2017. — 160 с.
3. *Селезнёв, А. А.* Социальная психология здоровья / А. А. Селезнёв // Проблемы и тенденции качества образования в системе национальной безопасности : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (г. Барановичи, 21 апр. 2017 г.) / М-во образования Респ. Беларусь, Учреждение образования «Баранович. гос. ун-т» ; редкол.: В. В. Климук (гл. ред.), А. В. Никишова, Е. А. Клещева, Е. Ф. Нестер, Т. Е. Яценко. — Барановичи : БарГУ, 2017. С. 47—51.
4. *Селезнёв, А. А.* Социальная психология здоровья и педагогика в условиях инклюзии. Психология инклюзивного образования / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2018. — 152 с.
5. *Селезнёв, А. А.* Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий : монография / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2015. — 359 с.
6. *Хакимова-Гатцемайер, М.* Певец конца света / М. Хакимова-Гатцемайер // Моя семья. — 2018. — № 39. — С. 12.
7. Большая книга афоризмов / сост.: А. П. Кондрашов, И. И. Комарова. — М. : РИПОЛ классик, 2007. — 1216 с.
8. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
9. *Ананьев, В. А.* Основы психологии здоровья. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. — СПб. : Речь, 2006. — 384 с.
10. *Макаренко, А. С.* Педагогическая поэма / А. С. Макаренко // Собр. соч. : в 5 т. — М. : Правда, 1971. — Т. 2. — 384 с.

Е. В. Соловей

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-СПОРТСМЕНОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ

Введение. Мировой рынок труда нуждается в высококвалифицированных кадрах, способных оперативно принимать верные управленческие решения в условиях состояния неопределённости. Не составила исключения и спортивная индустрия. Выбор верной стратегии и педагогической технологии является одним из основных факторов успеха учебного процесса. Политические, социально-культурные, духовные и экономические перемены, происходящие в Республике Беларусь, приводят к постепенному пониманию значимости индивидуальных проявлений личности. Педагогическая наука и практика переходят от модели унифицированного общественно ориентированного образования к моделям вариативного и личностно ориентированного. Преподавателю необходимо сделать учебный процесс интересным, полезным и способствующим развитию профессиональных компетенций. Использование контекстного обучения в высшей школе оправдывает всевозможные ожидания профессорско-преподавательского состава относительно получаемого результата, но периодически возникают трудности с подбором необходимых заданий, при решении которых у обучающихся появляется мотивация к учебе, закрепляются знания и умения изучаемой дисциплины, осознанно формируются профессиональные компетенции. В подобных ситуациях очень хорошо использовать в учебном процессе информационные мо-

дели (далее — ИМ). Образовательный процесс с использованием ИМ может иметь в себе некий элемент эвристики, подталкивать студентов к научным исследованиям и творчеству.

Основная часть. Согласно исследованиям принципов функционирования мозга, обучаемые эффективно проходят цикл познания тогда, когда информация несет в себе положительный эмоциональный отклик у них при отсутствии выброса адреналина надпочечниками, что крайне негативно влияет на функционирование неокортекса, отвечающего за высшие нервные функции.

В связи со спецификой обучения студентов спортивно-педагогической деятельности, которые находятся в режиме постоянных стрессовых ситуаций (соревнования международного уровня, спортивные сборы, тренировки и т. д.), необходимо использование ИМ, разработанных на основе их профессиональной деятельности, включающих межпредметные связи, основанные на сфере их интересов и склонностях для качественного усвоения материала. Постепенно определяется значение учебных предметов, не связанных непосредственно с узкой специализацией, но оказывающих значительное влияние на профессиональную компетенцию.

Информационная модель — это организованная, формализованная информация, для которой определены правила построения и применения. Она включает в себя наборы параметров, связи между ними, правила построения, изменения и их использование. Информация же имеет любые формы представления и произвольные правила группирования. Параметры ИМ образуют тематические группы: определяемые и вычисляемые, допустимые и критические, количественные и качественные, управляющие и констатирующие и др. Информационные модели, в отличие от информации, имеют структуры и связи между ее элементами и частями. Связи могут быть четкими и нечеткими, что определяет вид ИМ — четкая либо нечеткая. Связи в ИМ могут являться причинно-следственными, когда изменения одних параметров влекут за собой изменения других параметров, а также помогают анализировать содержание модели, связи между ее составными частями и семантику. В ИМ допустимы понятия инфраструктуры и семантического окружения. Семан-

тическое окружение используют при необходимости интерпретации и изучения информационного взаимодействия.

В процессе обучения и познания профессиональной сферы постоянно используются моделирование и формализация. При изучении нового материала, как правило, изначально строится его описательная ИМ, затем она формализуется (выражается с использованием математики, логики и др.).

В процессе изучения формальных моделей удобно воспроизводить их визуализацию. Примерами визуализации могут являться: блок-схемы функционирования, чертежи, схемы и др. Особенно следует обратить внимание на визуализацию с помощью анимации, поскольку она позволяет отображать динамику процессов, производить построение графиков изменения величин. Визуальные модели являются интерактивными, т. е. обучающиеся, изменяя начальные условия и параметры протекания процессов, могут наблюдать изменения в поведении модели, делать собственные выводы и открытия. Процесс обучения становится максимально приближенным к познавательным потребностям студентов, их индивидуальным особенностям.

Главное назначение ИМ в учебном процессе — получение знаний, умений и навыков обучающимися. Выделяют следующие подходы получения знаний с использованием ИМ:

1) когнитивный — применяется, когда ИМ используется как источник знаний, она обзора и воспринимаема человеком;

2) информационно-технологический (алгоритмический подход) — применяется в случаях, когда коллекции данных ИМ сложны и объемны, не могут адекватно быть восприняты и проанализированы человеком, поэтому для их обработки необходимо применение информационных технологий, которые преобразуют и упрощают исходную ИМ по соответствующим алгоритмам в новый вторичный вид ИМ, более удобный для восприятия человеком;

3) интеллектуальный — применяется, когда ИМ настолько сложна, что для её обработки и анализа необходимо использовать системы искусственного интеллекта.

Информационные модели могут служить основой построения информационных обучающих конструкций, включая тестирова-

ние. Применение ИМ в учебном процессе позволяет строить гибкие образовательные траектории обучающихся и использовать методы активного обучения.

Основная цель образовательного процесса — развитие способностей педагога-спортсмена по созданию и извлечению знаний из ИМ, т. е. научить использовать не только имеющиеся знания, но и эвристически получать их в ходе профессиональной деятельности. Параллельное изучение профессиональных компетенций предполагает трансформацию в оценке качества образовательного процесса: от соответствия принятым образовательным нормам и стандартам к успешности использования полученных с помощью ИМ знаний и опыту в соответствии с потребностями обучающихся. Педагог-спортсмен, оценивая важность и необходимость полученных знаний и опыта, наращивает профессиональные компетенции. Критерии оценки качества получения компетенций переходят с внешних, задаваемых образовательной системой, на внутренние, определяемые потребностями педагога-спортсмена. Познавательная мотивация трансформируется: знания, ИМ, информация и опыт начинают приобретать ценность сами по себе, изучение учебного предмета перестаёт быть формальным, становится практико и профессионально ориентированным.

Использование компетентного подхода позволяет выделять в процессе использования ИМ на занятиях компетенции, формируемые и направленные на решение задач следующих видов профессиональной деятельности: научно-исследовательской, организационно-управленческой, спортивной, проектно-конструкторской и инновационной.

Модель формирования компетенций спортсменов на занятиях может быть представлена блоками:

- 1) концептуальным — формирует теоретико-методологическую базу компетенций, определяет содержание ИМ;
- 2) целевым — формирует технологические компетенции, решает задачи:
 - формирование ценностных ориентаций и мотивов к овладению технологическими компетенциями;
 - приобретение технологических знаний;
 - формирование технологических умений и личностных качеств педагогов-спортсменов;

- 3) содержательно-технологическим — формирует содержание и методику получения компетенций;
- 4) исполнительно-коррекционным — позволяет анализировать и корректировать промежуточные результаты сформированности компетенций, на нем реализуются функции:
 - анализа, обеспечивающего сопоставление результатов сформированности компетенций и требований социального заказа;
 - мониторинга процесса формирования компетенций;
 - комплексного ресурсного обеспечения, включающего разработку учебно-методического обеспечения учебного процесса и диагностического инструментария сформированности компетенций, обеспеченность необходимой компьютерной техникой и программным обеспечением, ИМ, сопровождающими образовательный процесс;
 - практическое использование ИМ, направленное на внедрение в образовательный процесс спортивной подготовки;
- 5) результативным — определяет результат, который должен соотноситься с целью и задачами получения компетенций.

Педагоги-спортсмены должны уметь систематизировать и анализировать информацию, прогнозировать объективную реальность. Для моделирования зон ближайшего и актуального развития, минимизации времени на затраты данных процессов, на получение оптимальных решений задач и на прогнозирование возможных вариантов развития событий эффективным является использование профильно ориентированных ИМ на основе информационно-коммуникационных технологий, что в настоящее время является актуальным как для профессионального спорта, так и для подготовки резерва кадров для этой области [1, с. 93]. Параллельное изучение профессиональных компетенций предполагает трансформацию в оценке качества образовательного процесса: от соответствия принятым образовательным нормам и стандартам к успешности использования полученных с помощью ИМ знаний и опыта в соответствии с потребностями обучающихся. Педагог-спортсмен, оценивая важность и необходимость полученных знаний и опыта, наращивает профессиональные компетенции.

Заключение. Формирование профессиональных компетенций в педагогико-спортивной сфере должно начинаться с момента первых занятий спортом и продолжаться в процессе всего цикла обучения и дальнейшей деятельности. Компетенции будут эффективно формироваться только тогда, когда спортивно-профессиональная подготовка обучающихся будет рассматриваться как система учебно-познавательной деятельности в компьютерном классе, на спортивных площадках, вне учреждения образования в контексте решения технологических задач и ситуаций спортивно-педагогической направленности. В процессе становления компетенций необходимо рассматривать одновременное целостное формирование всех структурных компонентов, опираясь на ИМ, где в результате анализа будут формироваться ценностно-мотивационные, когнитивно-деятельностные и рефлексивно-оценочные компетенции. Выбор, выстраивание и реализация индивидуальной образовательной траектории педагогов-спортсменов позволит манипулировать профессионально ориентированными ИМ. Многообразие содержания ИМ создает предпосылки для широкого диапазона формирующихся на занятиях профессиональных компетенций. При проектировании ИМ необходимо учитывать: зрелость и готовность обучаемых к изучению и использованию ИМ; темп и режим работы на занятии; профиль обучения; профессиональную спортивную направленность и особенности развития.

Список цитируемых источников

1. *Климович, А. Ф.* Биомеханические информационные модели в профильно-ориентированном обучении информатике в училище олимпийского резерва / А. Ф. Климович, С. С. Соловей // *Весті БДПУ. Сер. 3 : Фізика. Математика. Інформатика. Біялогія. Геаграфія.* — 2018. — № 3. — С. 92—97.

Л. Л. Сотник, В. А. Дремук
*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА НА КАФЕДРЕ ТЕХНОЛОГИИ МАШИНОСТРОЕНИЯ

Введение. В Беларуси повышение качества высшего образования является одним из важнейших приоритетов образовательной политики государства. Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития предусмотрено выведение системы образования Беларуси «на уровень, соответствующий мировым стандартам». На пленарном заседании, посвященном открытию XIII Международной научно-методической конференции «Высшая школа: проблемы и перспективы», первый заместитель Министра образования Республики Беларусь отметил, что стратегия развития национальной высшей школы на современном этапе заключается в создании и отладке такой образовательной инфраструктуры, которая задавала бы векторы инновационного развития, готовя людей к экономике будущего, реагировала на изменения рынка труда и одновременно решала задачи, связанные с передачей культурных и социальных норм, стандартов общественной жизни. Инновационный подход к оптимизации высшей школы должен быть основан на представлении о том, что система высшего образования не столько подстраивается под рынок труда, сколько сама является источником и инкубатором новых идей, инновационных решений, прорывных технологий.

Для эффективной системы высшего образования необходимы программы с соответствующим балансом между теоретическими и практическими компонентами. Важен диалог института выс-

шого образования с работодателями, когда те формируют требования к компетенциям выпускника в соответствии с новыми технологиями, менеджментом на основе экономической эффективности. Взаимовыгодное сотрудничество состоит в подготовке адекватных требованиям отечественного рынка специалистов, приобретении навыков и умений, необходимых для дальнейшей успешной работы сегодняшних студентов [1].

Основная часть. Государственный экзамен является заключительным испытанием перед защитой дипломного проекта, его задачей является комплексная оценка полученных студентом знаний. При подготовке инженеров-технологов по специальности «Технология машиностроения» за 5 лет студенты сдают более восьмидесяти экзаменов и зачетов, на которых они подтверждают свои знания в рамках изучаемых дисциплин. Государственный экзамен на кафедре технологии машиностроения включает в себя четыре вопроса, охватывающих определенный круг ранее изученных дисциплин. Основной задачей государственного экзамена является возможность студента показать не только весь спектр приобретенных знаний, но и приобретенные в ходе обучения умения и навыки решения технических задач.

В условиях современной рыночной экономики немаловажным вопросом является выбор первого рабочего места. Зачастую, приходя на распределение, заказчики кадров хотят провести собеседование с кандидатами на вакантные места. При этом задаются вопросы, которые затрагивают отдельные дисциплины, иногда междисциплинарные знания, но в большинстве случаев работодатель хочет иметь квалифицированного работника и задает вопросы творческого характера. Например: «Как определить длину развертки при гибке листа материала?» или «Как повысить производительность обработки профильных конструкций?». Ответ выпускника на такие вопросы свидетельствует не только о способности решать обыденные задачи производственных процессов, но и способности творческого подхода, умений анализа объектов и поиска нестандартных технических решений. Современная отечественная и мировая промышленность не стоит на месте, она ежегодно стремится перейти на более высокие уровни технологичности и произ-

водительности, а все это возможно лишь при творческом подходе к возникающим проблемам.

Проверка знаний по различным направлениям на государственном экзамене является целесообразным выбором при подготовке будущего специалиста. Содержание и выбор дисциплин государственного экзамена постоянно изменяются и обновляются, что немаловажно в условиях научно-технического прогресса. В определенные периоды на государственный экзамен выносились вопросы по экономике, охране труда и технике безопасности, однако эти вопросы не могли быть оценены в полном объеме как принимающей комиссией, так и выпускниками. В 2019 году на государственный экзамен были вынесены следующие дисциплины: «Технологическая оснастка», «Технология машиностроения», «САПР технологических процессов» и «Режущий инструмент».

Несмотря на ежегодную оценку и корректировку дисциплин и перечня вопросов, проведение государственного экзамена происходит неизменно. Выпускникам дается час на подготовку ответа по четырем вопросам, далее следует устный ответ с пояснением ключевых моментов и возможностью их иллюстрации.

Как было сказано выше, вопросы охватывают определенные дисциплины, однако выпускники зачастую представляют пояснения к ним, охватывая намного больший круг знаний, стараясь объяснить материал, ссылаясь на общеинженерные дисциплины: механика материалов, детали машин, материаловедение и т. д. Опыт проведения экзамена в такой форме показывает, что подготовленный студент вовремя справляется с вопросами.

При сравнении ответов студентов дневной и заочной форм получения образования можно наблюдать следующую направленность: студенты дневной формы стремятся показать свои знания, пользуясь определенной инженерной терминологией и теоретическими основами, в то время как студенты заочной формы больше стремятся к практическим аспектам вопроса. Зачастую можно услышать абсолютно разные ответы на одни и те же вопросы у студентов дневной и заочной форм получения образования.

Подведением итогов государственного экзамена является оценка ответа выпускника. За каждый вопрос члены комиссии выставляют отметку, в дальнейшем председатель выводит средний балл по десятибалльной шкале. Итоги подводятся после ответа всех студентов и зачитываются в их присутствии. При несогласии с полученной оценкой они могут ее опротестовать, ответив на дополнительные вопросы.

Председатель комиссии государственного экзамена выбирается не позднее 1 октября текущего учебного года. Как правило, это представитель машиностроительно предприятия региона.

Анализ результатов государственного экзамена показывает высокие знания выпускников по представленным дисциплинам. Зачастую существует отличие между средним баллом выпускника и оценкой, полученной на государственном экзамене, как в одну, так и в другую сторону [2].

Заключение. Анализ проведения государственного экзамена по представленной методике показывает хороший уровень знаний студентов по общетехническим и специальным дисциплинам. Методика прошла апробацию и показывает свою целесообразность при анализе знаний выпускников. В ней есть ряд недостатков, однако идеальных методик для проверки знаний не существует. Положительная динамика сдачи государственного экзамена и отзывы выпускников говорят о правильном выборе методики.

Список цитируемых источников

1. *Верняховская, В.* Инновационная деятельность отечественных вузов: проблемы и пути развития / В. Верняховская // Наука и инновации. — 2018. — № 4. — С. 56—59.
2. *Вайтехович, П. Е.* Специфика проведения Государственного экзамена на кафедре машин и аппаратов химических и силикатных производств / П. Е. Вайтехович, О. А. Петров // Тр. БГТУ. Вып. 8 : Учебно-методическая работа. — 2014. — С. 24—26.

И. Л. Суета, Е. А. Рублевская

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ

Введение. Дошкольное детство — период наиболее интенсивного познавательного развития личности, что является благоприятным для формирования осознанного отношения к явлениям окружающей действительности. Поэтому перед взрослыми стоит важная задача — воспитать новое поколение, которое будет понимать важность бережного отношения к природным ресурсам [3, с. 77]. Однако эффективность педагогического воздействия на ребенка в этот период зависит от оптимального выбора методов и средств образовательной работы, которых сегодня очень много. Тем не менее в каждом из них обязательно присутствует общий компонент — оценка [1; 2].

Потребность в признании, социальном одобрении детерминирует социальную, познавательную, творческую активность, служит важнейшим механизмом социального развития личности ребенка, стимулирует его стремление к достижениям. Потребность в признании, на наш взгляд, может быть удовлетворена через систему оценочных суждений в процессе общения и деятельности. Именно оценочные суждения способствуют интериоризации социально значимых норм и правил в лично значимые для субъекта.

В своем исследовании мы предположили, что воспитанию бережного отношения к природным ресурсам у дошкольников может способствовать использование оценочного суждения педагога.

Однако ни педагогическая оценка, ни оценочные суждения сверстников предметом исследования данной проблемы не были.

Основная часть. Исходя из актуальности проблемы, ее социально-педагогической значимости, нами была сформулирована цель исследования — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективные условия использования оценочного суждения в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей старшего дошкольного возраста.

В результате анализа данных констатирующего этапа, на котором была произведена диагностика уровня сформированности проявления бережного отношения к природным ресурсам у детей старшего дошкольного возраста, были определены задачи оценочных воздействий по отношению к детям с разным уровнем проявления бережного отношения к природным ресурсам. В ходе эксперимента разрабатывалась и апробировалась методика применения дифференцированной педагогической оценки, позволяющая решить поставленные задачи.

Экспериментальная работа с детьми высокого уровня сформированности проявления бережного отношения к природным ресурсам была направлена на решение следующих задач: поддерживать эмоциональную предрасположенность детей старшего дошкольного возраста к положительному отношению к природе и сохранению её ресурсов; формировать представления о способах бережного использования природных ресурсов у детей старшего дошкольного возраста.

Дети с высоким уровнем сформированности проявления бережного отношения к природным ресурсам без особого труда отвечают на вопросы, дают полные и содержательные ответы, приводят примеры из собственного опыта, проявляют интерес и эмоционально выражают свое отношение к природе. Для того чтобы и дальше поддерживать их заинтересованность, детям данной группы давалась положительная оценка в сравнении с прошлым опытом («в этот раз лучше рассказал, лучше постарался, чтобы ответить»). Заканчивалась фраза оценкой: «Молодец, постарался». Таким образом, давалась прямая оценка, которая способна поддержать эмоциональную предрасположенность к положительному отношению к природе и сбережению её ресурсов. У детей старшего дошкольного возраста

формировалось представление, что похвалу можно заслужить, приложив усилие, благодаря которому у детей начинали формироваться более глубокие представления о способах бережного использования природных ресурсов.

Детям предлагались проблемные ситуации, связанные с бережным отношением к природе, в ходе которых они должны были аргументировать свой ответ. В процессе решения данных ситуаций у детей возникали затруднения, тогда с помощью педагогической оценки им напоминали, что, благодаря старанию, они могут делать это гораздо лучше. Например, использовалась положительная предвосхищающая оценка: «Ведь ты много уже знаешь, постарайся, и у тебя обязательно получится». Благодаря оценке, дети постепенно справились с заданием. После каждого верного и обоснованного ответа успех закреплялся оценкой: «Молодец, хорошо постарался и всё выполнил».

Чтобы закрепить у ребенка стремление к оказанию помощи, отзывчивости, дружеским отношениям с другими детьми, ему было предложено стать помощником воспитателя и рассказать детям с низким уровнем сформированности бережного отношения к природным ресурсам о том, зачем сохранять эти ресурсы и для чего экономить. Сама роль, предложенная ребёнку, вызвала положительный отклик и активное включение в деятельность по ознакомлению других детей со сбережением природных ресурсов. Оценивалось и стремление к оказанию помощи.

Анализ экспериментальной работы с детьми высокого уровня сформированности бережного отношения к природным ресурсам позволил определить, что действенность использования оценочных суждений по отношению к детям данной группы возрастает, если:

– положительно оценивать только те действия ребёнка, для выполнения которых он затратил определённые усилия. Для этого на первых этапах целесообразно использовать косвенную педагогическую оценку, а затем прямую констатирующую и предвосхищающую оценку стараний ребёнка, проявления им интереса, усилий по освоению данной темы. Всё это фиксируется в его сознании. Эмоциональное и рациональное соединяются в процессе воспитания;

– способствовать формированию у детей чувства гордости и удовлетворения от осознания того, что с его помощью знания передаются и другим детям. Для этого нужно опираться на стимулирующую и ориентирующую функции предвосхищающей оценки.

Экспериментальная работа с детьми среднего уровня проявления бережного отношения к природным ресурсам была направлена на решение следующих задач: воспитывать интерес к природе; формировать умения бережного использования природных ресурсов; стимулировать развитие эмоционально-волевой сферы в процессе формирования у детей старшего дошкольного возраста бережного отношения к природным ресурсам. Представителями данной группы являются дети, которые иногда допускают незначительные ошибки при ответе на вопросы, ответы неполные; проявляют интерес и эмоционально выражают свое отношение к природе.

На начальном этапе детям предлагалось просмотреть отрывок из фильма «Завтра», в котором было показано каким образом человек может беречь природу. Дети увидели, какой вред может наносить человек природе и как это можно исправить. На основе анализа фрагмента данного фильма дети давали свою оценку. В своих высказываниях отмечали, что если не беречь нашу планету и её ресурсы, то люди скоро не смогут на ней жить, если не ухаживать за растениями и животными, то они могут погибнуть. Таким образом, дети, оценивая фильм, получали более глубокие познания в сфере бережного отношения к природным ресурсам. Благодаря этому, могли дать более развёрнутые ответы на вопросы, которые им задавались на констатирующем этапе исследования. Также детям давались ситуации «Что будет, если исчезнут деревья?», «Что будет, если человек будет мусорить?», «Что будет, если воздух станет слишком грязным?». Детей побуждали к оцениванию сложившейся обстановки в данных ситуациях. Оценочная же деятельность была направлена на суждения самих детей, что помогло осознанию ими необходимости сбережения природы и её ресурсов.

Использование оценочных суждений в работе с детьми среднего уровня сформированности бережного отношения к природным ресурсам показало, что целесообразно применять:

– косвенную оценку, которая прежде всего связана с оцениванием отношения к природным ресурсам других людей, решению специально придуманных ситуаций, что ведёт к пониманию детьми важности сохранения природных ресурсов;

– прямую прогностическую оценку, которая направлена на стимулирование желания ребёнка сохранять природу, а также на то, как это делать;

– положительную констатирующую оценку знаний и умений по сохранению природных ресурсов.

Экспериментальная работа с детьми низкого уровня проявления бережного отношения к природным ресурсам была направлена на решение следующих задач:

– расширение знаний детей о природе, а также о том, каким образом нужно её беречь;

– воспитывать самостоятельность, уверенность в своих силах.

Представителями данной группы являются дети, которые затрудняются ответить на вопросы, отвечают односложно, не проявляют и не выражают свое отношение к природе. Активность и инициативность в ответах на вопросы у данных детей полностью отсутствовала, дети предпочитали молчать или отвечать на все вопросы «не знаю». Такие дети не понимают, зачем беречь природные ресурсы и каким образом это можно сделать. Неуверенность таких детей в своих возможностях вынуждала их к стремлению уклониться от ответов.

Поскольку отношение детей дошкольного возраста к чему-либо определяется прежде всего теми эмоциями или чувствами, которые они переживают, то первый этап экспериментальной работы с детьми этой группы был направлен на развитие эмоционально-волевой сферы. Данная задача решалась путем совместного оценивания ситуаций, с которыми человек может столкнуться во время использования природных ресурсов. Косвенная оценка способствовала постепенному формированию у детей эталонов поведения в сложившихся ситуациях, постепенному пониманию важности и полезности бережного отношения к природным ресурсам. В ходе обсуждения поступков героев, ситуаций использовалась положительная прогностическая оценка, которая выражала уверенность в правильности поступка

самого ребенка, если бы тот оказался в подобном положении: «Я уверен, что ты бы обязательно выключил свет, когда уходил из комнаты».

В ходе экспериментальной работы наименьшую трудность представляло формирование операционных навыков (выключить за собой свет, закрыть кран с водой и др.). На первый план выступало индивидуальное обучение ребёнка. Обучение осуществлялось как взрослым, так и детьми, которые были отнесены к высокому уровню сформированности бережного отношения к природным ресурсам. В процессе такого обучения высоко оценивалась помощь детей высокого уровня, что воспитывало у них нравственные качества, а также применялась прямая ориентирующая оценка действий, направленная на расширение представлений об природных ресурсах и способах их сбережения.

Выполнение заданий постоянно сопровождалось ориентирующей и стимулирующей положительной оценкой, по временной направленности она была как ретроспективной, так и прогностической. Сформировать прочные знания в полном объеме, безусловно, не удалось. Однако уровень представлений, а также навыков экономии значительно вырос. Появилось стремление следовать образцу. При ответах во время повторной диагностики дети проявляли более выраженный интерес к вопросам, а также были более открыты, не замыкались в себе, а пробовали рассуждать.

Анализ экспериментальной работы подтвердил результативность применения оценочных воздействий к детям низкого уровня сформированности бережного отношения к природным ресурсам.

Заключение. В результате работы мы пришли к следующим выводам:

- для формирования и закрепления нравственных представлений детей о бережном отношении к природным ресурсам следует использовать систему косвенных и предвосхищающих оценок;
- при помощи положительных прогностических оценок стимулировать появление эмоционально положительного отношения к природе и её ресурсам;
- применять ориентирующую ретроспективную и прогностическую оценку для выработки необходимых умений и навыков по сбережению природных ресурсов, что способствует самостоятельности;

– отмечать перед окружающими малейшее позитивное проявление в действиях детей низкого уровня с помощью прямых оценок;

– полностью аннулировать применение опосредованной оценки и отсутствие оценки по отношению к детям.

Список цитируемых источников

1. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций : пособие для практ. работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгендзе, Н. М. Степина. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 160 с.

2. Едакова, И. Б. Роль педагогической оценки в воспитании ребёнка / И. Б. Едакова // Справ. старшего воспитателя дошкол. учреждения. — 2009. — № 2. — С. 12—15.

3. Чабаненко, Л. Воспитание основ энергоресурсосбережения / Л. Чабаненко // Пралеска. — 2015. — № 6. — С. 77—80.

УДК 377.8

Е. А. Чикованова

*Оршанский колледж учреждения образования «Витебский
государственный университет
имени П. М. Машерова», Орша*

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Введение. Информационные процессы являются важнейшей составляющей современного общества, глобальная информатизация которого приводит к формированию особого (информационного) уклада жизни и профессиональной деятельности человека.

Развитие цифровизации и использование ее достижений предполагает функционирование в обществе цифровой культуры, ко-

торая на современном этапе становится частью базовой культуры человека. Учреждения профессионального образования должны учитывать данные реалии при построении образовательного процесса. В первую очередь это касается организации образовательного процесса на педагогических специальностях, выпускники которых будут содействовать формированию информационной культуры уже у своих учеников. Следует обратить особое внимание на то, что уровень такой культуры должен соответствовать требованиям современного общества и напрямую будет зависеть от компетенций учащихся в области информационных процессов и технических средств, их осуществляющих.

Основная часть. В современном образовательном процессе на разных его уровнях широко используются информационно-коммуникационные технологии. Это объясняется теми преимуществами, которые есть у данных технологий по сравнению с традиционными технологиями обучения: возможность воздействия одновременно на несколько анализаторов, доступность, иллюстрирование изучаемого материала, организация программированного контроля результатов учебной деятельности обучающихся и др. Б. С. Гершунский отмечает, что информационно-коммуникационные технологии являются средством, которое не только «способно внести коренные преобразования в само понимание категории “средство” применительно к процессу образования, но и существенно повлиять на все остальные системы — цели, содержания, методы и организационные формы обучения, воспитания, развития личности в учебных заведениях любого уровня и профиля» [1, с. 8].

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет добиться индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, сделать его мобильным. Применение открытой образовательной среды дает возможность использовать ресурсы глобальной сети, применять различные формы обучения: вебинары, дистанционное обучение. Данные подходы отвечают запросам современного учащегося и способствуют созданию личностно ориентированной среды обучения.

В исследовании нашли свое отражение приемы и способы формирования культуры применения информационно-коммуникационных технологий у учащихся — будущих педагогов. Базисным

материалом исследования являются пути формирования культуры применения информационно-коммуникационных технологий у будущих педагогов, а также электронные портфолио учащихся выпускных курсов, в которых представлен методический материал, собранный и разработанный учащимися для своей дальнейшей педагогической деятельности. Основными методами данного исследования выступили наблюдение, изучение продуктов деятельности учащихся, анализ, беседы с преподавателями колледжа, учащимися специальностей «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Иностранный язык», сотрудниками организаций — заказчиков кадров.

На формирование культуры применения информационно-коммуникационных технологий влияют условия, созданные в учреждении образования, готовящем будущих педагогов. В Оршанском колледже ВГУ имени П. М. Машерова одновременно с применением информационно-коммуникационных технологий на учебных занятиях будущих педагогов учат их создавать и применять во время прохождения педагогической практики.

Начинается работа с обучения поиску необходимой текстовой и видеоинформации. Преподаватель учит критически относиться к найденной информации: проверять ее источники, сопоставлять информацию из разных источников на достоверность. На следующем этапе преподаватель развивает у учащихся навыки работы с полученной информацией, а также знакомит с методикой работы с видеоматериалами на уроках в школе, особенностями их отбора для школьников разных возрастов. Учащиеся формулируют вопросы и подбирают задания для найденного видеоматериала, таким образом, они составляют фрагменты уроков, получая методические рекомендации со стороны преподавателя. Данным видом работы учащиеся занимаются на факультативных занятиях «Основы проектирования педагогической деятельности учителя/воспитателя», которые организованы в колледже для учащихся педагогических специальностей.

На уроке информатики обучающиеся знакомятся с созданием презентаций в программе PowerPoint, а на занятиях по частным методикам обучающиеся совершенствуют навыки разработки презентаций по конкретным темам школьных предметов.

На современном этапе у каждого обучающегося (разных уровней образования) в наличии разнообразные гаджеты: телефоны, планшеты и т. д.; их использование на учебных занятиях может принести определенную пользу. Существуют сервисы для создания онлайн-опросов, тестов, викторин. В нашем колледже наибольшее распространение получил сервис Kahoot. С ним учащиеся знакомятся в первую очередь на учебных занятиях по иностранному языку (так как именно преподаватели английского и немецкого языков используют его наиболее широко). Таким образом, освоившись с данным сервисом в качестве пользователя, учащиеся начинают с его помощью создавать опросы и викторины для использования их во время проведения пробных уроков и занятий. Чаще всего данный сервис учащимися колледжа применяется при проведении уроков «Литературное чтение», «Природоведение», «Английский язык». В Kahoot заложена возможность варьирования создаваемых викторин и тестов: пройти опрос за определенное время, кто быстрее ответит на поставленные вопросы, кто наберет большее количество баллов. Учащиеся получают консультацию методиста, в которой раскрываются особенности разработки и применения тестов и опросов на основе сервиса Kahoot, а во время проведения пробных уроков реализуют созданное ими задание. После проведения урока методист, руководитель практики от учреждения образования, другие учащиеся отмечают положительные стороны использования онлайн-сервиса, а также вырабатываются рекомендации по его применению (при необходимости).

Профессия учителя характеризуется творческим отношением к делу, поэтому наряду со знаниями, которые дает учреждение образования будущим педагогам, необходимо уделять внимание развитию у них креативного подхода к организации процесса обучения, для чего существует ряд способов, приемов, методов, средств, в том числе и информационно-коммуникационных.

Креативный процесс тесно связан с памятью человека и его ассоциативным мышлением, что отметил британский психолог Т. Бьюзен и разработал метод ментальных карт. Создание ментальной карты вручную — довольно долговременный процесс, для экономии времени на помощь приходят компьютерные программы (например, MindMeister, MindMup, XMind, Bubbl и др.), позволя-

ющие спроектировать ментальную карту, раскрасить ее, вставить необходимые фотографии и иллюстрации. Знакомятся с приемами и особенностями составления ментальных карт учащиеся I курса в основном на учебных занятиях «История Беларуси» (преподаватель данной дисциплины специализируется на применении этого метода). Возможности применения ментальных карт на уроках в школе учащиеся изучают на факультативных занятиях «Основы проектирования педагогической деятельности учителя/воспитателя», умения и навыки по работе с ментальными картами при организации учебного процесса в школе учащиеся отрабатывают во время педагогической практики.

Заключение. Системная работа преподавателей Оршанского колледжа ВГУ имени П. М. Машерова по формированию культуры применения информационно-коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности учащихся приводит к следующим результатам:

- у учащихся сформировано понятие «информационно-коммуникационная технология»;
- учащиеся приобретают знания об особенностях применения информационно-коммуникационных технологий на уроках и учебных занятиях с обучающимися разных возрастов;
- учащиеся на собственном опыте наблюдают и используют информационно-коммуникационные технологии в колледже;
- у учащихся вырабатываются практические навыки разработки, применения информационно-коммуникационных технологий, обучающиеся получают методические рекомендации по их использованию от руководителей практики от колледжа и учреждения образования, в котором практика организуется;
- к концу обучения у учащихся колледжа собрано электронное портфолио с информационно-коммуникационными технологиями, готовыми к применению в дальнейшей педагогической деятельности.

В июне 2019 года учащимся выпускных курсов специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Иностранный язык», руководителям практик от колледжа, руководителям практик от учреждений образования и методистам управления по образованию Оршанского райисполкома, кроме других па-

раметров, было предложено оценить степень сформированности культуры применения информационно-коммуникационных технологий на учебных занятиях. В результате мониторинговых исследований получили следующий процент удовлетворенности потребителей: учащиеся выпускных курсов — 91,8 %; руководители практик от колледжа — 89,7 %; руководители практики от учреждений образования — 90,5 %; руководители учреждений образования и методисты управления по образованию — 89,8 %.

Таким образом, реализующуюся в колледже модель по формированию у учащихся культуры применения информационно-коммуникационных технологий можно считать эффективной.

Список цитируемых источников

1. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. — М. : Флинта, 1998. — 432 с.

УДК 373

Е. А. Шанц

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Россия

ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ АКТИВНОСТИ И ИНИЦИАТИВНОСТИ

Введение. Развитие активных и инициативных людей — одна из важнейших предпосылок дальнейшего развития общественного производства, активного участия каждого гражданина в экономической, социальной, политической, духовной сферах жизни. Однако всестороннее развитие возможно только при условии

активности самой личности (А. Е. Дмитриев, Т. И. Шамова, Т. А. Соловьева). Инициатива связывается со степенью возложения личностью на себя ответственности. На этом основании построена типология активности личности К. А. Абульхановой-Славской, которая выделяет гармонический, продуктивный, рефлексивный, исполнительский, функциональный и созерцательный типы активности.

Основная часть. Ключевой идеей Федерального образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) является утверждение, что «не ребенок для программы, а программа для ребенка. Ребенок — субъект образовательного процесса». Так, в частности, задача развития такой субъектной характеристики, как инициативность ребенка, транслируется в каждом его разделе. Раздел I «Общие положения» содержит основные принципы дошкольного образования, одним из которых является «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности»; в разделе II «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему» указывается на то, что программа должна быть направлена на «...развитие инициативы... на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками...» [1].

В содержательном разделе программы должны быть представлены «...способы и направления поддержки детской инициативы...». Раздел III «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» обозначает условия, необходимые для поддержки индивидуальности и инициативы. В разделе IV нормативного документа обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, одним из которых является показатель проявления инициативы в различных видах деятельности.

В дошкольном возрасте в зависимости от вида детской деятельности В. А. Ситаров и В. Г. Маралов выделяют следующие типы активности [2].

1 группа детей: инициативные и исполнительные дети (задают тон в игре, способны доводить ее до конца, неистощимы в придумывании сюжета; инициативны в выборе видов и содержания труда, осознают его значимость, демонстрируют

высокое качество работы; часто задают вопросы, способны предложить свои варианты выполнения задания; берут на себя лидерские функции, соблюдают нравственные нормы взаимоотношений).

2 группа детей: дети с преобладанием инициативы (не всегда способны реализовать свои инициативы, непоследовательны в действиях, слабо учитывают интересы других людей, с желанием включаются в трудовые дела, инициативны на занятиях, активны в общении, общительность часто перерастает в назойливость).

3 группа детей: дети с преобладанием исполнительности (не проявляют игровых инициатив, проявляют старательность, доводят игру до логического завершения, старательны, владеют трудовыми навыками, не способны предложить новые способы выполнения поручений, владеют навыками учебной деятельности, способны правильно строить взаимоотношения).

4 группа детей: социально импульсивные дети (на первый взгляд очень активны, однако их инициативы, как правило, некачественны, некомпетентны, трудовые навыки находятся на низком уровне, интерес к занятиям быстро пропадает, часто отвлекаются, общение не характеризуется целесообразностью, умеренностью, не владеют адекватными способами построения взаимоотношений).

5 группа детей: социально пассивные дети (в игре соглашаются на любые роли, подчиняются лидерам, трудовые навыки освоены слабо, действуют только по указанию других, при контроле взрослых, пассивны на занятиях, деятельность протекает вяло, с трудом устанавливают контакты со сверстниками и взрослыми).

К качественно-количественным показателям инициативы данные исследователи относят:

— мотивационный компонент. Выводы о нем делаются на основе анализа конкретных мотивов, побуждающих человека к инициативному поведению. У дошкольников это могут быть игровые мотивы, мотивы общения, любопытство как выражение познавательной потребности, стремление проявить спонтанную активность («побеситься») и т. д.;

– качество и общественная ценность инициативы. О данном показателе судят по тому, в решение каких задач включается личность, что она привносит свое, насколько это способствует улучшению деятельности, адекватному и продуктивному достижению целей. У дошкольников может быть инициирована организация сюжетно-ролевой игры, с одной стороны, а с другой — ребенок подговаривает сверстника на совершение проступка;

– направленность инициативы. Зависит от сферы ее проявления. Одни дети более инициативны в игре, другие — в общении;

– определенность-неопределенность инициативы. О данном показателе судят по четкости, аргументированности формулировок инициатив. «Давайте что-нибудь почитаем» — пример неопределенной инициативы; «давайте играть в дочку-матери» — пример определенной инициативы;

– мера принятия ответственности за инициативу. Ответственность является важнейшей характеристикой ценности инициативы. Одни люди, выдвигая инициативу, осознают ее значимость для решения той или иной задачи и предлагают себя в качестве исполнителя, другие могут выдвинуть качественную инициативу, а реализовывать ее должен кто-то другой;

– устойчивость инициативы. Об этом можно судить по тому, как ребенок проявляет настойчивость, отстаивает свою позицию при выдвижении инициативы;

– частота инициатив. Данный показатель указывает на общую способность индивида проявлять инициативу в различных сферах жизни. Есть дети, которые во всех сферах готовы проявить себя, бурно обсуждать проблему, проявляют разнообразные инициативы, связанные с организацией совместной деятельности и ее исполнением. Есть и такие, кто пассивен, от них трудно ожидать инициативности.

В дошкольном возрасте инициатива имеет свою специфику. Выделяются два вида инициатив: инициативы, связанные с организацией деятельности, и инициативы, связанные с исполнением [2].

Первый вид инициатив, в свою очередь, делится на *инициативы-предложения* («Давайте играть в...», «Давайте сделаем...»); *инициативы-примеры* (ребенок не выдвигает инициативу вер-

бально, включается в самостоятельную деятельность и вовлекает в нее тем самым других детей); *инициативы-поддержки* (у детей снижена степень самостоятельности, хотя способность поддерживать инициативы других — важное качество, которое необходимо воспитывать); *инициатива-распределение поручений* в различных видах деятельности («Ты будешь поливать цветы, а я — рыхлить почву»); *инициатива-доверие* («Давайте выберем Свету воспитателем, у нее мама — воспитатель»).

Второй вид инициатив, который связан с исполнением, включает в себя *познавательные вопросы* (направленные на получение новой информации или на ее уточнение); *инициативы, выдвигаемые в ходе осуществления деятельности в целях ее улучшения* («Ты не так делаешь, сначала нужно... Давай вместе»); *инициатива-помощь* («Давай, я помогу тебе...»); *инициатива-критика* (такие инициативы могут приводить к конфликтам, нежеланию понимать друг друга, но в то же время необходимо учитывать, что умение обнаружить несоответствие выполнения норм другими, способность обеспечить правильную переориентировку их деятельности и поведения — важное качество, которое характеризует ребенка со стороны его социальной активности); *инициатива-предложение* («Я буду!», «Я хочу!»).

Принципы развития активности и инициативности у дошкольников:

1. Принцип обеспечения возможностей для осуществления детьми свободного выбора. Любой сознательный выбор — игрушек, деятельности, партнеров по игре, места — является проявлением детской инициативы. Это приучает ребенка принимать решения в масштабах собственной детской жизни и брать за них ответственность.

Какой бы не вполне качественной ни была инициатива дошкольника, взрослому необходимо ее поддержать посредством присоединения к ребенку, вовлечения в этот процесс других детей, придавая ей социально одобряемые формы. В противном случае первые спонтанные инициативы под влиянием запретов быстро угасают, ребенок теряет интерес к любой деятельности, становится социально пассивным.

2. Принцип актуализации эмоциональных переживаний детей. Взрослому необходимо сделать любую деятельность привлекательной, интересной для ребенка.

3. Принцип проблематизации всей жизнедеятельности детей. Он предполагает построение взаимодействия на основе создания проблемных ситуаций.

4. Принцип сотрудничества. Правильная организация взаимодействия детей в любых видах деятельности несет в себе огромный потенциал для развития их инициативы. Самое главное — научить детей занимать разные позиции: руководства (инициатор игры), подчинения (исполнитель инициатив другого), равенства (взаимодействие с другими участниками игровой деятельности на равных).

Переход современной системы дошкольного образования на деятельность по требованиям ФГОС ДО обусловил ряд сложностей, с которыми сталкиваются воспитатели и методисты детских садов. Прежде всего, изменились требования к проведению занятий, так как были разработаны определенные педагогические технологии, которые необходимо использовать в процессе реализации.

Квест-технологии

Реализация программ дошкольного образования происходит в специфических для дошкольников форме — в игре, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности. Образовательная деятельность в форме квеста замечательно вписывается в концепцию, заданную ФГОС ДО, становится отличной возможностью для педагога и детей увлекательно и оригинально организовывать жизнь в детском саду.

Квест (англ. quest поиск, предмет поисков, поиск приключений, исполнение рыцарского обета) изначально — один из способов построения сюжета, путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей.

Квест — это форма взаимодействия педагога и детей, которая способствует формированию умений решать определенные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета.

Любая педагогическая технология предполагает в качестве результата усвоение воспитанниками определённого комплекса знаний, умений, навыков. И. Н. Сокол рассматривает квест как технологию, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), четкие правила и реализуется в целях повышения у детей уровня знаний и умений [3].

При применении квест-технологии дети проходят полный цикл мотивации (от внимания до удовлетворения), знакомятся с аутентичным материалом, который позволяет им исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте проблем реального мира, создавая проекты, имеющие практическую значимость. Квест, как недавно определившаяся педагогическая технология, совмещает в себе элементы мозгового штурма, тренинга, игры и, соответственно, решает ряд задач, возложенных на вышеперечисленные технологии.

Квест-технология имеет ряд особенностей: образовательная задача осуществляется через игровую деятельность и носит поисковый характер; самовыражению ребенка способствует внедрение новых технических средств обучения; целенаправленно мотивируется эмоциональная и интеллектуальная активность ребенка.

В ходе квеста у детей происходит развитие по всем образовательным областям, реализуются разные виды деятельности: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, двигательная, изобразительная, музыкальная, восприятие художественной литературы и фольклора.

Квест — это игровая педагогическая технология. Игра, носящая непринужденный характер, опирается на внутреннее побуждение человека и позволяет ему развивать самостоятельность действий [4].

В игре удовольствие приносит не только результат, но и процесс его достижения. В квестах присутствует элемент соревновательности, а также эффект неожиданности (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера, декорации).

Квест с его почти безграничными возможностями оказывает неограниченную помощь педагогу, предоставляя возможность разнообразить воспитательно-образовательный процесс, сделать его не-

обычным, запоминающимся, увлекательным, веселым, игровым. Преимущество данной технологии в том, что она не требует какой-то специальной подготовки воспитателей, покупки дополнительного оборудования или вложения денежных средств. Главное — огромное желание педагогического коллектива детского сада заложить основы полноценной социально успешной личности в период дошкольного детства.

Квест-технология, имеющая четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), конкретные правила и реализуется с целью повышения у детей уровня знаний и умений. Роль педагога-наставника в квест-игре организационная, т. е. педагог определяет образовательные цели квеста, составляет сюжетную линию игры, оценивает процесс деятельности детей и конечный результат, организует поисково-исследовательскую образовательную деятельность (Т. П. Корзникова).

Основными критериями качества квеста выступают его безопасность для участников, оригинальность, логичность, целостность, подчинённость определённому сюжету, а не только теме, создание атмосферы игрового пространства.

Чтобы квест действительно был увлекательным и в то же время обучающим, чтобы задействовать всех участников и дать возможность каждому проявить себя, от педагога требуется высокий профессионализм как в плане подготовки такой игры, так и в ходе ее проведения.

При планировании и подготовке квеста немаловажную роль играет сам сюжет и то образовательное пространство, где будет проходить игра. Будет ли это закрытое пространство или более широкое поле деятельности, сколько будет участников и организаторов, откуда будут стартовать участники, будут двигаться в определенной последовательности или самостоятельно выбирать маршрут.

В зависимости от этого квесты можно условно разделить на три группы:

- 1) линейные — игра построена по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут;

2) **штурмовые** — игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач;

3) **кольцевые** — представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг, команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными.

Чаще всего используются линейные квесты, где участники идут от одной точки по определенному маршруту и встречаются в другой точке, на конечной станции.

Структура квест-технологии может быть следующей: введение (в котором прописываются сюжет и роли); задания (этапы, вопросы, ролевые задания); порядок выполнения (бонусы, штрафы); оценка (итоги и призы) (И. Н. Сокол).

Рассмотрим подробнее каждый структурный компонент.

I. Введение: постановка задачи и распределение ролей.

Идей для квестов может быть много, но самое главное — грамотно все реализовать. Сценарий должен быть понятным, детальным, продуманным до мелочей.

При подготовке и организации образовательных квестов необходимо определить цели и задачи, которые ставит перед собой организатор, учитывая ту категорию участников (дети, родители), то пространство, где будет проходить игра, и написать сценарий.

Общая игровая цель известна участникам с самого начала и определяет игровую «легенду», особенности и правила заданий. Независимо от того, заложен элемент соревнования в игру или нет, конечная игровая цель — общая для всех команд. Общая цель является главным «внутренним мотиватором программы».

Задачи и мотивация. Ко всем сценариям для квестов в реальности предъявляются общие требования:

— первая задача не должна быть сложной, ее цель — вовлечь игрока в процесс, показать, что у него все получается;

— используемые артефакты и предметы должны строго соответствовать тематике игры и ее сюжету;

— задачи по сценарию для квеста должны быть понятными, не вызывать ощущение скуки и утомления;

— необходимо продумать все риски, устранить повторы, позаботиться о безопасности игроков, учесть, что все дети разные.

Теперь перейдем к тому, что принято называть мотивацией в достижении поставленной цели. Самое главное и, наверно, самое трудное — это заинтересовать участников. Детей заинтриговать значительно легче, чем взрослых (родителей, педагогов), поэтому очень важно продумать этот момент, чтобы родители стали нашими партнерами и активными участниками.

Чтобы заинтересовать ребенка или группу детей в том, чтобы они выполнили то или иное задание, решили головоломку или нашли наиболее простое решение в достижении конечного результата, на финише должен быть приз. Нужно организовать некое соревнование по поиску «сладкого клада» на территории детского сада.

II. Задания (этапы прохождения, список вопросов и т. д.).

Для составления маршрута используются разные варианты:

– маршрутный лист (на нем могут быть просто написаны последовательно станции и где они расположены; а могут быть загадки, ребусы, зашифрованное слово, ответ на которые и будет то место, куда надо последовать);

– «Волшебный клубок» (на клубке ниток последовательно прикреплены записки с названием того места, куда надо отправиться. Постепенно разматывая клубок, дети перемещаются от станции к станции);

– карта (схематическое изображение маршрута);

– «Волшебный экран» (планшет или ноутбук, где последовательно расположены фотографии тех мест, куда должны последовать участники).

Участники могут узнавать о том, куда дальше идти, после того, как выполнят задание на станции (от организатора; ответ на задание и есть название следующей станции; нужно найти спрятанную подсказку на определенной территории) и т. п. Расположение зон и маршрут каждой команды организуются таким образом, чтобы избежать их пересечения друг с другом.

Этапы игры. В процессе игры игроки последовательно движутся по этапам, решая различные задания (активные, логические, поисковые, творческие и пр.).

III. Порядок выполнения поставленной задачи (штрафы и бонусы).

Прохождение каждого этапа позволяет команде игроков перейти на следующий этап. Команда получает недостающую информацию, подсказку, снаряжение и т. п. Но изюминка такой организации игровой деятельности состоит в том, что, выполнив одно задание, дети получают подсказку к выполнению следующего, что является эффективным средством повышения двигательной активности и мотивационной готовности к познанию и исследованию. Также в ходе выполнения заданий дети получают бонусы (фишки) и штрафы.

IV. Оценка. Конечная цель (приз).

Рефлексия (подведение итогов и оценка мероприятия). Воспитатель ориентируется на четыре вида рефлексии для оценки мероприятия:

- 1) коммуникационная — обмен мнениями и новой информацией между детьми и педагогами;
- 2) информационная — приобретение детьми нового знания;
- 3) мотивационная побуждение детей и родителей к дальнейшему расширению информационного поля;
- 4) оценочная — соотнесение новой информации и уже имеющихся у детей знаний, высказывание собственного отношения, оценка процесса.

Механизмом стимулирования рефлексии могут быть вопросы для беседы: «Что нового узнали?», «Что было интересно?», «Что вас удивило?», «Что было трудно?», «Все ли у вас получилось так, как хотелось?».

Подводя итоги, хочется отметить, что квест-игры помогают активизировать всех участников игры. Здесь необходимо проявить и смекалку, и наблюдательность, и находчивость, и сообразительность; это тренировка памяти и внимания, восприятия, это развитие аналитических способностей и коммуникативных качеств. посредством восприятия и ощущений в квест-играх происходит решение таких задач, как формирование чувственных впечатлений; уточнение названий предметов и их отличительные свойства (форма, цвет, величина); ориентировка в предметах согласно словесному описанию и внешнему виду; составление первичных

обобщений, группировка предметов по общим свойствам. Квест-игры — одна из интересных форм, направленных на самовоспитание и саморазвитие ребёнка как личности творческой, физически здоровой, с активной познавательной позицией, что и является основным требованием ФГОС ДО.

Проектная технология

Проект — это «идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния» (Н. В. Матяш). В некоторых случаях проект рассматривается как «план, замысел какого-либо действия; комплексный план системно-организованной последовательности действий, ведущей к запланированному результату» (Д. Семин).

Проект в детском саду применяется в качестве метода и средства обучения, а также формы организации работы с детьми.

В. Б. Хозиев изучал проект как форму организации продуктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста, а Е. С. Евдокимова — как форму организации познавательной деятельности детей. Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. В. Зуйкова рассматривают проект как метод организации деятельности дошкольника, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели.

Проектная деятельность обладает огромным развивающим потенциалом, не только создает условия для поддержки и развития детских интересов и способностей, но и нацелена на развитие индивидуальности ребенка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности.

Проектная деятельность — это, прежде всего, деятельность ребенка, в которой он самостоятельно или совместно со взрослым открывает новый мир, практический опыт. Она требует от педагога терпения, доверия и уважения к ребенку, веры в его силы и возможности. В проектной деятельности педагогу необходимо отказаться от позиции транслятора готовых знаний и опыта, ему необходимо стать партнером, помощником, консультантом детей, создать такую образовательную среду, в которой каждый ребенок мог бы активно действовать, сообразуясь со своими потребностями, интересами, целями и возможностями.

Проектная деятельность разворачивается в проблемной ситуации, которая не может быть решена прямым действием.

Например, если ребенок захотел нарисовать какой-либо предмет и нарисовал его, то мы не можем говорить о том, что он реализовал проектную деятельность, так как это не проблемная ситуация. Если же ребенок хочет выразить в рисунке свое отношение к предмету, то в этом случае возникает особая проектная задача, связанная с исследованием возможностей и поиском форм передачи своего отношения к предмету.

Участники проектной деятельности должны быть мотивированы. Простого интереса недостаточно. Необходимо, чтобы и педагог, и ребенок сформулировали причину, по которой они включаются в исследование.

Например, подготовка к празднику. Ребенок может быть заинтересован в подготовке к празднику, но проектная деятельность начнется только в тот момент, когда педагог совместно с ребенком попытается понять, что это событие значит для каждого из них. Как только определен смысл, можно искать способы его предьявления.

Виды проектов (А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса):

I. Исследовательская проектная деятельность.

Цель — исследование предполагает получение ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания.

Исследовательские проекты чаще всего носят индивидуальный характер и способствуют вовлечению ближайшего окружения ребенка в сферу его интересов.

Этапы исследовательского проекта.

1-й этап предполагает создание ситуации, в ходе которой ребенок самостоятельно приходит к формулировке исследовательской задачи.

Стратегии поведения педагога:

– педагог создает одну и ту же проблемную ситуацию для всех детей, в итоге формулируется общий исследовательский вопрос (например, почему идет дождь?);

– педагог внимательно наблюдает за деятельностью детей и выявляет сферу интересов каждого ребенка. Затем создается осо-

бая ситуация, которая помогает ребенку сформулировать исследовательскую задачу (например, девочку, которая любит играть в куклы и одевать их, можно подвести к вопросу о том, как раньше выглядели куклы, во что их одевали, и т. д.);

– привлечение родителей, которые совместно с ребенком формулируют исследовательскую задачу для проекта.

1-й этап заканчивается формулировкой вопроса.

2-й этап — оформление проекта.

Первая страница проекта посвящается формулировке основного исследования. Как правило, представляет собой красочный заголовок, создаваемый общими усилиями: родители пишут надпись, ребенок украшает страницу (например, «Для чего черепахе панцирь?»).

Вторая страница раскрывает важность поставленного вопроса, с точки зрения ребенка, сверстников, родителей, знакомых. Ребенок должен самостоятельно провести опрос и нарисовать иллюстрации, изображающие содержание ответов. Важно, чтобы в проекте было представлено несколько разных точек зрения, одна должна принадлежать ребенку (например, «Это и дом для черепахи, и защита»).

Третья страница посвящается выбору наиболее правильного ответа, с точки зрения ребенка. Ребенок должен не только выбрать и зафиксировать ответ, но и объяснить свой выбор (например, «Когда она пугается, то прячется в свой домик на спине»).

Четвертая страница посвящается возможным способам проверки предложенного ребенком ответа. В нижней части страницы ребенок должен нарисовать тот способ получения информации, которым он воспользовался (обращение ко взрослому, книга и т. д.).

На пятой странице изображается результат проверки правильности ответа (например, «Я теперь знаю! Панцирь для черепахи — настоящий переносной дом. Любой хищник мог бы поймать и съесть ее. А панцирь помогает этого избежать. Животное может спрятать в него голову, ноги и хвост. Хищнику будет трудно достать черепаху из панциря, и он уйдет ни с чем»).

На шестой странице ребенок показывает, где можно применить проект: рассказать в группе, организовать игру и т. д. Возможные сферы применения зависят от содержания проекта.

II. Творческая проектная деятельность.

В ходе творческой проектной деятельности создается новый творческий продукт. Данный вид проектов чаще осуществляется коллективно или совместно с родителями. При выполнении коллективного проекта каждый ребенок предлагает свою идею, но для реализации выбирается только одна.

Творческий проект отличает его долгосрочность. Обычно обсуждение и выбор идеи занимают 2—3 недели.

Этапы творческой проектной деятельности.

1-й этап: проводится подготовительная работа, в ходе которой педагоги обсуждают возможные темы проектов, связанные со значимыми социальными ситуациями в жизни детей и взрослых (праздники, оказание помощи пожилым людям и др.).

2-й этап: определяются мотивы участия детей в предстоящей деятельности (например, праздник «Масленица» — рассказать о нем детям, обсудить отношение детей к этому празднику, затем подумать, как можно поздравить детский сад с этим праздником).

3-й этап: дети высказывают свои идеи реализации проекта (например, можно вырезать гирлянды, сделать открытку, нарисовать картину и т. д.).

4-й этап: воспитатель предлагает детям зарисовать свои идеи. После того, как дети зарисуют собственные идеи, они должны подумать о том, что необходимо для ее реализации.

5-й этап: дети демонстрируют свои работы сверстникам, рассказывают о своих рисунках, отвечают на вопросы. В заключение этого этапа выбирается идея, которая будет реализовываться в ходе творческого проекта. Выбор осуществляется следующим образом: воспитатель дает детям фишки, с помощью которых они «голосуют» — кладут на тот рисунок, в котором выражена наиболее интересная, с их точки зрения, идея.

6-й этап — информирование родителей. Для этого идея проекта (рисунок) и название вывешиваются на стенд.

7-й этап — работа по реализации общего замысла. Для этого дошкольники делятся на рабочие группы (например, одна группа выбирает цветную бумагу, другая — вырезает гирлянды и т. д.).

8-й этап: педагоги продумывают, как представить полученный продукт (например, социальная презентация, направленная на то, чтобы показать ребенку значимость его усилий для окружающих).

9-й этап — презентация продукта творческого проекта.

III. Нормативная проектная деятельность.

Нормативные ситуации, сопровождающие жизнь ребенка, можно разделить на три группы: 1) запрещающие; 2) позитивно нормирующие; 3) поддерживающие инициативу дошкольника, приводящие к созданию новой нормы — нормотворческие.

Основная стратегия работы с детьми заключается в том, чтобы минимизировать запрещающие ситуации и увеличить количество ситуаций, поддерживающих детскую инициативу.

Этапы нормативной проектной деятельности.

1-й этап: воспитатель выявляет такие ситуации, которые, во-первых, достаточно часто повторяются, а во-вторых, характеризуются нежелательными формами поведения детей (например, конфликтные ситуации, которые характеризуются столкновением детских инициатив, при котором каждый ребенок настаивает на своем варианте поведения).

2-й этап: педагог инициирует обсуждение вариантов поведения в той или иной ситуации и тех нежелательных последствий, которые могут возникнуть.

3-й этап: педагог просит детей изобразить нежелательные последствия неприемлемого поведения.

4-й этап: педагог просит детей рассказать по очереди о своих рисунках и о тех последствиях, к которым может привести обсуждаемая ситуация.

5-й этап: педагог предлагает детям подумать над тем, как нужно вести себя, чтобы избежать нежелательных последствий. После высказываний детей педагог обращается к детям с предложением выбрать одно из предложений в качестве правила.

6-й этап: педагог просит детей зарисовать это правило так, чтобы оно было понятно всем.

7-й этап: дети объясняют, что они нарисовали.

8-й этап связан с выполнением «знака» правила всеми детьми группы и включением его в книгу правил (например, красный круг — нельзя входить в игру; зеленый круг — можно играть по своему сюжету; желтый круг — можно играть в игру, но ничего в ней менять нельзя). Книга правил служит средством регуляции поведения дошкольников.

Педагогическая технология «Клубный час»

Педагогическая технология «Клубный час» предложена Н. П. Гришаевой [5]. Она заключается в том, что дети могут в течение одного часа перемещаться по всему зданию (или участку) детского сада, соблюдая определенные правила поведения, и по звонку колокольчика возвращаются в группу.

Она не требует длительной и сложной переподготовки воспитателей, покупки дополнительного оборудования или вложения денежных средств. Главное — огромное желание педагогического коллектива заложить основы полноценной социально успешной личности в период дошкольного детства.

Основные цели «Клубного часа»:

- воспитывать у детей самостоятельность и ответственность;
- учить детей ориентироваться в пространстве;
- воспитывать дружеские отношения между детьми различного возраста, уважительное отношение к окружающим;
- формировать умение проявлять инициативу в заботе об окружающих, с благодарностью относиться к помощи и знакам внимания;
- формировать умение планировать свои действия и оценивать их результаты;
- учить детей вежливо выражать свою просьбу, благодарить за оказанную услугу;
- развивать стремление выражать свое отношение к окружающему, самостоятельно находить для этого различные речевые средства;
- формировать умение решать спорные вопросы и улаживать конфликты;
- поощрять попытки ребенка осознанно делиться с педагогом и другими детьми разнообразными впечатлениями;

– помогать приобретать жизненный опыт (смысловые образования), переживания, необходимые для самоопределения и саморегуляции.

Воспитатели и специалисты предварительно обсуждают и определяют:

1) тематику «Клубных часов», перспективный тематический план на полугодие. Это необходимо, так как «Клубный час» может проводиться в различных формах: как образовательная деятельность в утренние часы, как деятельность в группах по интересам в вечернее время, как одна из форм организации прогулки или проведения досуга. Примерная тематика «Клубных часов», направленная на развитие активности и инициативности у дошкольников, может быть таковой: «Час самоуправления», «Любимому городу посвящается», «Традиции гостеприимства у разных народов», «Межпланетное путешествие» и др.;

2) организационные моменты «Клубного часа»;

3) периодичность и длительность «Клубного часа»;

4) правила поведения детей во время «Клубного часа»;

5) порядок начала программы «Клубного часа».

Заключение. ФГОС ДО ориентирует воспитателя на поддержку детской инициативы в различных видах деятельности. Однако взрослые, понимая необходимость внедрения принципов гуманного подхода к детям, преодоления административно-командных методов воспитания и обучения, в то же время осознают, что это не всегда удастся. В целом полученные результаты показали, что «массовое» воспитание в дошкольных образовательных организациях в большей степени, чем обучение, ориентировано на развитие активности исполнителя, а не на собственную активность ребенка, его потребности и интересы. Данный факт явился побуждающим фактором к научно-прикладной разработке, созданию и реализации модели педагогического процесса по развитию инициативы у дошкольников в различных видах детской деятельности, а также к концептуальному обоснованию и технологическому обеспечению данного процесса. Считаем, что содержащиеся в работе теоретические и научно-методические материалы по развитию инициативы в различных видах деятельности у старших дошколь-

ников могут быть реализованы воспитателями ДОО для совершенствования воспитательно-образовательной работы с детьми и в системе педагогического просвещения родителей.

Список цитируемых источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // приказы и письма Минобрнауки РФ. — М. : ТЦ Сфера, 2015. — 96 с.
2. Шанц, Е. А. Формирование социальной активности детей дошкольного возраста в трудовой деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Шанц. — Екатеринбург, 2006.
3. Сокол, И. Н. Классификация квестов / И. Н. Сокол // Молодой ученый. — 2014. — Вып. 6 (09). — С. 138—140.
4. Щелина, Т. Т. Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни / Т. Т. Щелина, А. О. Чудакова // Молодой ученый. — 2014. — № 21.1. — С. 146—149.
5. Гришаева, Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации : метод. пособие / Н. П. Гришаева. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 184 с. — (Тропинки).

УДК 159.9

Е. М. Шимко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что младший школьный возраст является важнейшим этапом в развитии личности ребенка. В период младшего школьного возраста основной источник формирования само-

оценки — окружение ребёнка, в которое входят одноклассники, учителя, родители, друзья [1].

Самооценка является изменяющимся, развивающимся свойством личности. На основе возрастающей требовательности к себе и критичности идёт развитие самооценки ребенка.

В своих работах С. Л. Рубинштейн указывал на то, что волевая активность человека зависит от уровня волевых ресурсов человека. Анализируя особенности детей младшего школьного возраста, можно отметить тот факт, что внутренним ресурсом ребенка может выступать его самооценка. Однако учитывая тот факт, что в младшем школьном возрасте она ещё не является достаточно устойчивой, то и волевые усилия характеризуются недостаточным проявлением [2].

Основой для развития волевой регуляции с поступлением в школу является ведущая учебная деятельность [3].

Волевая регуляция поведения младшего школьника формируется под воздействием социума: родители, учителя, сверстники. Учитывая такую особенность детской психики, как внушаемость, взрослый может оказывать непосредственное влияние на поведение ребенка. При этом постепенно младшие школьники начинают регулировать своё поведение не только согласно инструкции или примеру значимых людей, но и опираясь на свои личные мотивы, установки, потребности. Постепенно проявления волевых усилий становятся у детей индивидуальными и неповторимыми, так как отражают особенности автономии их личности. Опираясь на описанные механизмы, у детей постепенно формируется способность управлять своими действиями и чувствами.

Основная часть. Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи самооценки и волевой регуляции в младшем школьном возрасте. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику диагностики самооценки (авторы Т. Дембро, С. Я. Рубинштейн, модификация А. М. Прихожан), методику «Лесенка» (автор В. Г. Щур), методику «Не подглядывай» (автор И. В. Дубровина), методику на определение уровня развития волевых качеств учащихся (автор Т. И. Шульга), методику «Оценка волевых качеств» (автор А. И. Высоцкий).

В исследовании принимали участие 60 учеников в возрасте 8—9 лет (30 девочек и 30 мальчиков). Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Пинска».

Полученные нами результаты исследования с помощью методики «Диагностика самооценки Дембро—Рубинштейн» позволили выделить некоторые категории личных качеств, оцениваемых мальчиками на высоком и очень высоком уровне. К таким качествам относятся здоровье (80 %), ум (80 %), большой круг друзей (60 %), весёлость и оптимизм (75 %). В свою очередь, в выборке девочек высокие оценки отмечаются по таким характеристикам личности, как здоровье (70 %), аккуратность (57 %), умения и навыки (76 %), умственные способности (70 %), доброта (75 %).

Таким образом, существенные различия в выборе доминирующих характеристик для оценки своей личности между мальчиками и девочками наблюдаются по следующим шкалам: «Аккуратный — неаккуратный», «Умелый — неумелый», «Добрый — злой», «Весёлый — скучный», «Хороший ученик — плохой ученик».

Стоит отметить, что полученные данные соотносятся с показателями по методике «Лесенка». Анализ индивидуальных бесед показал, что младшие школьники, имеющие высокий дифференциал самооценки по методике Дембро—Рубинштейна, ставят себя на 1—2-ю ступеньки «Лесенки».

Данные по шкале «Хороший ученик — плохой ученик» соотносятся с оценкой с позиции учителя. Младшие школьники, оценивавшие данную шкалу высокими баллами, ставят себя с позиции учителя на 1-ю и 2-ю ступеньки, при оценивании опираются на успехи в учебной деятельности, целеустремлённость, организованность.

При оценивании с позиции родителей учащиеся обращали внимание на замечания, которые они слышат от родителей и в 89 % случаев ставили себя на ступеньку ниже, чем оценка с позиции учителя. В данном случае дети опирались на оценку своих умений, дисциплинированности, оценку самостоятельности, настойчивости.

При оценивании самого себя дети опирались на личностные качества: аккуратность, доброта, оптимизм. Стоит отметить, что среди всех респондентов выделено 7 младших школьников, поставивших себя на 5-ю ступеньку. Данные учащиеся опирались на замечания, которые слышат от взрослых. При этом классный руководитель характеризует учеников с положительной стороны. Соответственно, позиция родителей для детей является авторитетной, их повторяющиеся замечания вызывают у младших школьников обиду, грусть, злость, что сказывается на представлении младшего школьника о себе как о личности.

Далее в нашем исследовании изучались волевые качества личности младших школьников. Высокий уровень развития волевых качеств (целеустремлённость и упорство) выявлен у 20 % опрошенных девочек и 13,3 % мальчиков, принимавших участие в исследовании, средний — у 43,3 % девочек и 40 % мальчиков, низкий — у 36,6 % девочек и 46,6 % мальчиков.

Стоит отметить, что учащиеся, имеющие очень высокие и высокие баллы при шкальном оценивании характеристик личности, имеют достаточно низкие баллы при оценке уровня развития волевых качеств. Так, недостаточный уровень критической оценки своей личности сказывается на волевых качествах учащихся. В связи с этим нами был проведен корреляционный анализ по выявлению взаимосвязи между неадекватной оценкой по шкале «Аккуратный — неаккуратный» и недостаточным уровнем развития волевых качеств выдержки и прилежания. С помощью коэффициента корреляции Спирмена нами была выявлена прямая сильная связь ($r_s = 0,8$ и $r_s = 0,85$ при $p \leq 5$) между этими показателями, т. е., чем больше проявляется переоценка уровня развития качества личности по шкале «Аккуратный — неаккуратный», тем меньше уровень развития волевого качества по блоку «выдержка» и по блоку «прилежание». Для данной категории учащихся свойственны такие качества, как веселость, активность, непоседливость, инициативность, нетерпеливость, что зачастую ведёт к переоценке своих возможностей. Выявленные закономерности свидетельствуют о низком уровне развития способности критически оценивать свойства своей личности и свои поступки.

Также выявлена прямая сильная связь между оценкой по шкале «Хороший ученик — плохой ученик» и оценкой уровня развития волевых качеств по блокам «организованность» и «целеустремлённость» ($r_s = 0,81$ и $r_s = 0,83$ при $p \leq 0,05$). Нами была выделена категория мальчиков с очень высоким уровнем оценки по шкале «хороший ученик — плохой ученик», что должно предполагать достаточно высокий уровень развития организованности и целеустремлённости. При этом оценка значимыми взрослыми названных волевых характеристик является достаточно низкой. Соответственно, можно говорить о наличии нереалистической оценки себя младшими школьниками. Данная категория учащихся имеет высокие показатели по учебной успеваемости, при этом к процессу обучения относятся без особой заинтересованности, большинству респондентов характерно не доводить начатое дело до конца, при этом достигаемый результат в учёбе является следствием контроля со стороны родителей и систематической мотивации со стороны педагога.

Для таких младших школьников характерны такие волевые качества, как дисциплинированность при низком уровне развития инициативности. Самооценка таких учащихся является нереалистической, что соотносится с показателями по методике «Лесенка», такие ученики ставят себя на высокие ступеньки. Также представленные данные соотносятся с показателями по методике «Не подглядывай» и показатели выделяют у рассматриваемой категории учащихся низкий и средний уровень развития волевых качеств целеустремлённости и упорства.

Установлена прямая сильная связь между высокими показателями самооценки по шкале «Весёлый — скучный» и высоким уровнем развития волевых качеств смелости и инициативности ($r_s = 0,85$ при $p \leq 0,01$). Данные результаты свидетельствуют о том, что чем выше балл по шкале «Весёлый — грустный», тем больше вероятность высокого уровня оценки таких волевых качеств, как смелость и инициативность. Также полученные результаты подтверждают данные по методике «Лесенка»: учащиеся выбирают 1-ю и 2-ю ступени при оценивании себя. Педагог и родители оценивают высокими баллами развитие

волевых качеств по блоку «смелость» и «инициативность». Таким образом, самооущение младших школьников подтверждается наличием высокой оценки их волевых качеств со стороны значимых взрослых.

Также стоит отметить, что остальные показатели оценки младшими школьниками отдельных качеств личности по методике «Диагностика самооценки Дембро—Рубинштейн» имеют средние показатели, что также подтверждает реалистичность их самооценки.

Заключение. Уровень развития самооценки младших школьников взаимосвязан с волевой регуляцией их поведения. В связи с этим необходимо своевременно диагностировать данные показатели, что позволит педагогам и родителям более целенаправленно работать над формированием личности младших школьников.

Список цитируемых источников

1. *Витушкина, Э. В.* Роль учителя в формировании самооценки у младшего школьника / Э. В. Витушкина // Нач. шк. — 2014. — № 4. — С. 31—36.
2. *Захарова, А. В.* Генезис самооценки : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. В. Захарова. — НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. — М., 1989. — 56 с.
3. *Свешникова, Е. М.* Влияние волевых качеств младшего школьника на успешность учебной деятельности / Е. М. Свешникова // Психология обучения. — 2009. — № 5. — С. 33—40.

В. С. Юрина

*Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»,
Тольятти, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

Введение. Развитие цифровизации в нашей стране, обусловленное целями и задачами, изложенными в национальных проектах «Цифровая экономика» и «Образование» (в рамках которого реализуется отдельный федеральный проект «Цифровая образовательная среда») за 2019—2024 годы невозможно без подготовки соответствующих кадров, имеющих не только высокий уровень общего и специального образования, но и определённый набор личностных качеств, обеспечивающих их успешность в решении поставленных задач, способствующих продвижению по карьерной лестнице, приобретению более высокого статуса. В современных условиях формирования цифровой экономики в качестве одного из ключевых аспектов модернизации отечественного образования рассматривается развитие цифровых образовательных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса, которые самым непосредственным образом оказывают влияние на изменение мировоззрения, системы ценностей, установок субъектов образовательного процесса. Цифровые технологии имеют существенный потенциал для ускорения инновационных процессов, которые, в свою очередь, требуют новых специалистов с особой квалификацией, соответствующей новым требованиям цифровой экономики, ориентированной на обеспечение национальной безопасности и независимости России. В статье делается вывод о том,

что повышение роли и значения образования как фактора национальной безопасности в условиях формирования цифровой экономики является одной из наиболее приоритетных стратегических задач государственной важности.

Основная часть. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утверждённой Указом Президента России от 12 мая 2009 года № 537, образование рассматривается как один из приоритетов устойчивого развития, обеспечивающих национальную безопасность Российской Федерации. При этом отмечается, что «прямое негативное воздействие на обеспечение национальной безопасности в сфере науки, технологий и образования оказывает... низкое качество общего среднего образования, профессионального начального, среднего и высшего образования» [12].

Президент России В. В. Путин, выступая в 2017 году на заседании Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам, заявил о том, что «цифровая экономика — это не отдельная отрасль, по сути — это уклад жизни, новая основа для развития системы государственного управления, экономики, бизнеса, социальной сферы, всего общества. И, конечно, формирование цифровой экономики — это вопрос национальной безопасности и независимости России, конкурентности отечественных компаний, позиций страны на мировой арене на долгосрочную перспективу, по сути, на десятилетия вперёд» [2].

Позднее в своём указе от 7 мая 2018 года № 204 Президент РФ определил Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить, среди прочих, решение задачи по созданию «современной безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [13].

Чтобы современное отечественное образование стало основой духовности российского народа, необходимо, чтобы оно имело соответствующее содержание, ориентированное на национальную и мировую духовную культуру, систему общечеловеческих ценностей. Реализовать Национальную идею государства, озвученную В. В. Путиным, возможно только в процессе длительного целенаправленного, кропотливого труда по формированию и развитию

духовности российских граждан, в первую очередь всестороннего развития российской молодёжи и её духовно-нравственного воспитания [10].

Резюмируя вышеизложенное, необходимо констатировать, что решение проблемы обеспечения национальной безопасности России в современных условиях цифровизации образовательного пространства является одной из наиболее приоритетных стратегических задач государственной важности.

Методика и методология исследования, проведённого при подготовке данной статьи, опиралась на ряд методов, которые целесообразно дифференцировать как интегрированную совокупность трёх составляющих:

- теоретико-методологические (теоретико-методологический анализ научной литературы и актуальной нормативно-правовой базы по проблеме исследования);
- эмпирические (наблюдение, беседа, интервьюирование, онлайн-анкетирование, метод экспертной оценки);
- аналитические (контент-анализ).

В современных условиях формирования цифровой экономики в качестве одного из ключевых аспектов модернизации отечественного образования рассматривается развитие цифровых образовательных технологий, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса, самым непосредственным образом оказывающих влияние на изменение мировоззрения, системы ценностей, установок субъектов образовательного процесса. Цифровые образовательные технологии способствуют эффективному развитию социальной и творческой активности всех субъектов образовательного процесса, независимо от пола, возраста и социального статуса.

В итоге цифровая образовательная среда представляет оптимальные условия, которые должны обеспечить как педагогическому корпусу, так и обучающимся — будущим молодым специалистам — конкурентные преимущества на основе предоставления опережающих знаний и дальнейшего сопровождения в течение всей жизни. Повсеместное внедрение цифровой экономики чревато развитием коллизии, обусловленной, с одной стороны, ростом уровня безработицы, а с другой — растущей потребностью

и необходимостью обучения, всё в большей степени трансформирующегося в режим онлайн.

Бурное развитие цифровизации в нашей стране, обусловленное целями и задачами, изложенными в национальных проектах «Цифровая экономика» [11] и «Образование» (в рамках которого реализуется отдельный федеральный проект «Цифровая образовательная среда») за 2019—2024 годы, невозможно без подготовки соответствующих кадров, имеющих не только высокий уровень общего и специального образования, но и определённый набор личностных качеств, обеспечивающих их успешность в решении поставленных задач, способствующих продвижению по карьерной лестнице, приобретению более высокого статуса. В процессе исследования нами был выделен ряд качеств, среди которых: мобильность, инициативность, адаптируемость, стрессоустойчивость, обучаемость, креативность, коммуникабельность.

Как убедительно показывает практика, цифровизация при всех своих очевидных достоинствах таит в себе достаточно серьёзную опасность, заключающуюся в небывалом росте киберпреступности, к борьбе с которой не готовы ни население, ни бизнес, ни власть.

В соответствии с утверждённой Доктриной информационной безопасности Российской Федерации под информационной безопасностью понимается «состояние защищённости её национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства» [14].

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утверждённой Указом Президента России от 12 мая 2009 года № 537, определено, что «достижение состояния защищённости личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации в условиях цифровой экономики» [12].

Цифровые технологии существенно меняют не только структуру отношений, но и образ жизни людей, их мышление, меха-

низмы функционирования семьи, общественных институтов, органов власти. Внедрение ряда технологий сопровождается появлением новых угроз конституционным правам и свободам граждан, формированию здоровья, полноценной духовной жизни. Возникновение новых цифровых технологий, изменение роли и места Интернета в жизни современного общества привели к новым проблемам, связанным с обеспечением безопасности [7; 8].

Информационная безопасность как часть национальной не может быть обеспечена без должного стремления к ней человека, общества, государства, а в условиях современного образовательного пространства — без использования необходимых здоровьесберегающих образовательных технологий в целях обеспечения информационной безопасности обучающихся [9].

Необходимо подчеркнуть тот факт, что ранее в контексте национальной безопасности образование рассматривалось, как правило, исключительно в сфере военного образования [1; 3; 4; 6].

В государственной политике России в сфере национальной безопасности необходимо предусмотреть специальные меры противодействия новой угрозе, обусловленной массовым увлечением детей и молодёжи компьютерными играми, оказывающими пагубное, разрушающее воздействие на неокрепшую психику ребёнка. Обозначенная проблема (в отсутствие своевременных упреждающих профилактических мер) по мере развития процесса цифровизации общества будет многократно усиливаться [5; 15].

Современное российское сообщество поставлено перед проблемой сохранения себя как самодостаточной, воспроизводящейся системы, ориентированной как на свои особые, специфические ценности и цели, так и на интеграцию в мировое сообщество.

Заключение. Важным условием развития цифровой экономики в системе современного образования является информационная безопасность субъектов образовательного процесса, как значимая составляющая национальной безопасности государства. Устойчивое преобразование и развитие современной цифровой экономики невозможны без инновационной системы образования, способствующей формированию потенциала страны. Сегодня перед российской системой образования стоит задача воспроизводства и сохранения интеллектуального потен-

циала общества по максимально широкому спектру научных и наукоёмких направлений, поскольку потребность в специалистах самого разного, заранее не прогнозируемого профиля будет неизменно возрастать.

Требования к уровню образования и образованности современной молодёжи в условиях цифровизации образовательного пространства многократно возрастает. Успешно управлять сложными цифровыми системами в современных условиях развития мирового сообщества сможет только тот специалист, чей уровень подготовки будет соответствовать самым высоким стандартам. Уровень образования, таким образом, является сегодня важнейшим стратегическим фактором обеспечения национальной и международной безопасности, её единственным действительно надёжным гарантом.

Список цитируемых источников

1. *Бенин, В. Л.* Образование как фактор национальной безопасности / В. Л. Бенин // Социум и власть. — 2011. — № 1 (29). — С. 11—15.
2. Заседание Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54983>. — Дата доступа: 15.09.2018.
3. *Ляпин, И. Л.* Профессиональное образование как компонент образовательной деятельности по обеспечению национальной безопасности Российской Федерации : дис. ... канд. полит. наук / И. Л. Ляпин. — М., 2004. — 189 л.
4. *Кабакович, Г. А.* Военное образование и национальная безопасность / Г. А. Кабакович, Ю. Г. Спицын. — СПб. : Нестор, 1998. — 268 с.
5. *Колин, К. К.* Духовная культура общества как стратегический фактор обеспечения национальной и международной безопасности / К. К. Колин // Вестн. Челяб. гос. акад. культуры и искусств. — 2010. — № 1 (21). — С. 27—45.
6. *Костин, В. И.* Национальная безопасность современной России: экономические и социокультурные аспекты / В. И. Костин, А. В. Костина. — М. : URSS, 2016. — 344 с.
7. *Морозов, А. В.* Образование как фактор национальной безопасности / А. В. Морозов // Человек и образование. — 2019. — № 1. — С. 4—9.
8. *Морозов, А. В.* Психология информационной провокации / А. В. Морозов // Каз. пед. журн. — 2017. — № 6 (125). — С. 27—35.
9. *Морозов, А. В.* Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды / А. В. Морозов, И. Ш. Мухаметзянов // Человек и образование. — 2016. — № 4 (49). — С. 49—55.

10. Морозов, А. В. Воздействие средств массовой информации на здоровье и воспитание старших подростков / А. В. Морозов, Л. Е. Радченко. — М. : Изд. И. Балабанова, 2010. — 240 с.

11. Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632р. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>. — Дата доступа: 28.09.2018.

12. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс] : утв. Указом Президента РФ от 12.05.2009 № 537. — Режим доступа: http://www.mid.ru/foreign_policy/official_documents//asset_publisher/CptlCkV6BZ29/content/id/294430. Дата доступа: 21.10.2018.

13. Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс] : Указ Президента Рос. Федерации от 05.12.2016 № 646. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460>. — Дата доступа: 18.10.2018.

14. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс] : Указ Президента Рос. Федерации от 07.05.2018 № 204. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>. — Дата доступа: 29.10.2018.

15. Четвериков, А. О. Национальная безопасность Российской Федерации и право Всемирной торговой организации / А. О. Четвериков // Законы России: опыт, анализ, практика. — 2013. — № 8. — С. 75—82.

УДК 159.99

Е. В. Яковенко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ВИКТИМНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Введение. Виктимное поведение, являющееся разновидностью девиантного поведения, отклоняющегося от социальных норм, имеет аутодеструктивную и внешнедеструктивную направлен-

ность и приводит к существенному снижению виктимологической безопасности общества [1; 2].

Виктимность — социально-психологическое свойство, обуславливающие исполнение личностью в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее психологическую виктимизацию и ревиктимизацию человека [3; 4].

Т. Е. Яценко предложена следующая классификация виктимности в русле субъектно-средового подхода: академическая (в учебной деятельности), межличностная (в формальном и неформальном взаимодействии со сверстниками и взрослыми, не опосредованном родственными отношениями, виктимность в детско-родительских отношениях и во взаимодействии с сиблингами), виртуальная (в интернет-коммуникации: общение посредством социальных сетей), профессиональная (в реализации профессиональной деятельности, в вертикальных и горизонтальных профессиональных отношениях инструментальной направленности, сопряженных с решением профессиональных задач), личностная (в сфере самоопределения, самоотношения, самовосприятия) [1].

Сталкиваясь с виктимизацией со стороны родителей, представляющей собой, согласно Т. Е. Яценко, «совокупность повторяющихся на протяжении длительного времени деструктивных социально-психологических воздействий, препятствующих развитию личностной суверенности человека и приводящих к виктимной деформации его личности и к закреплению паттернов виктимного поведения» [5], человек обращается к механизмам психологической защиты, позволяющим смягчить ее психотравмирующее воздействие.

Основная часть. Представим краткую характеристику механизмов психологической защиты.

Вытеснение — это процесс непроизвольного устранения в бессознательное неприемлемых мыслей, побуждений или чувств.

Отрицание — механизм отвержения мыслей, чувств, желаний, потребностей или реальности, болезненных в случае их осознания.

Регрессия — это возвращение в проблемной ситуации к ранним или более незрелым (детским) формам удовлетворения потребностей и поведения.

Проекция — это механизм отнесения к другому лицу или объекту мыслей, чувств, мотивов и желаний, которые на сознательном уровне индивид у себя отвергает.

Рационализация — это механизм, нахождение правдоподобных причин, оправдывающих мысли, чувства, побуждения, поведение, которые на самом деле неприемлемы.

Интеллектуализация — этот защитный механизм предполагает преувеличенное использование интеллектуальных ресурсов в целях устранения эмоциональных переживаний и чувств. Интеллектуализация тесно связана с рационализацией и подменяет переживание чувств размышлениями о них (например, вместо реальной любви — разговоры о любви).

Компенсация — это бессознательная попытка преодоления реальных или воображаемых недостатков. Этот механизм развивается при формировании основных структур психики как самый поздний механизм защиты. Используется, как правило, сознательно и предназначен для сдерживания эмоции печали, горя по поводу утраты или страха утраты. Реализуется через настойчивую работу над собой, самосовершенствование, через стремление к достижению значительных результатов в избранных для этого видах деятельности.

Замещение — это механизм направления эмоций от одного объекта к более приемлемой замене [6].

В ходе проведения исследования участвовало 80 обучающихся в возрасте от 16—17 лет. Из них 40 девочек и 40 мальчиков. Диагностический инструментарий: «Опросник виктимности в детско-родительских отношениях» (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифирович, И. В. Шматкова, Н. К. Плавник, Л. А. Русецкая), опросник Плутчика—Келлермана—Конте «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI) (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте).

В результате расчёта степени взаимосвязи виктимности в детско-родительских отношениях и механизмов психологической защиты при помощи критерия корреляции Спирмена была выявлена корреляция между показателями.

Итак, виктимные обучающиеся подросткового возраста применяют следующие механизмы психологической защиты:

– в ситуации игнорирования родителями: вытеснение ($r = 2,49$; $p = 0,01$), регрессия ($r = 2,49$; $p = 0,01$), отрицание ($r = 2,01$; $p = 0,05$);

– в ситуациях принижения со стороны родителей: замещение ($r = 1,99$; $p = 0,05$), проекция ($r = 1,99$; $p = 0,05$), отрицание ($r = 2,00$; $p = 0,05$);

– в ситуациях инфантилизации родителями: вытеснение ($r = 2,5$; $p = 0,02$), замещение ($r = 2,3$; $p = 0,05$), отрицание ($r = 1,99$; $p = 0,04$);

– в ситуациях изоляции родителями: отрицание ($r = 2,2$; $p = 0,07$), проекция ($r = 2,01$; $p = 0,05$);

– в ситуациях терроризирования родителями: проекция ($r = 2,3$; $p = 0,07$), компенсация ($r = 2,1$; $p = 0,04$);

– в ситуациях принуждения родителями: вытеснение ($r = 2,8$; $p = 0,01$), регрессия ($r = 2,0$; $p = 0,05$), проекция ($r = 1,99$; $p = 0,04$);

– в ситуациях отвержения родителями: регрессия ($r = 1,99$; $p = 0,04$), компенсация ($r = 2,2$; $p = 0,05$), рационализация ($r = 1,99$; $p = 0,04$);

– в ситуациях фрустрации родителями: отрицание ($r = 2,49$; $p = 0,01$), вытеснение ($r = 2,6$; $p = 0,01$), регрессия ($r = 2,03$; $p = 0,05$).

Вывод. Наиболее часто обучающиеся прибегают к таким механизмам психологической защиты, как отрицание, вытеснение и регрессия, что не позволяет им осмысливать проблему виктимизации в детско-родительских отношениях и искать оптимальные пути ее предупреждения.

Список цитируемых источников

1. Яценко, Т. Е. Психологическая диагностика виктимности в подростковом и юношеском возрасте: новый психодиагностический инструментарий / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифинович, Н. К. Плавник // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием ; под науч. ред. В. И. Кочурко, Т. Е. Яценко. — Барановичи : БарГУ, 2019. — Вып. 8. — С. 19—26.

2. Яценко, Т. Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.

3. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.

4. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.

5. Яценко, Т. Е. Психологическая виктимизация как фактор развития ролевого виктимного поведения подростков / Т. Е. Яценко // Традицион. нац.-культур. и духов. ценности как фундамент инновацион. развития России. — 2018. — № 2 (14). — С. 83—86.

6. Пантилеев, С. Р. Методика диагностики защитных механизмов личности / С. Р. Пантилеев, Е. Ю. Жилина // Вестн. Моск. ун-та. — 2009. — № 1. — С. 67—80.

УДК 159.99

Е. В. Яковенко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Ранний юношеский возраст — это период, когда личностью достигается высокий уровень интеллектуального развития, обогащается ментальный опыт, впервые значительно рассматривается своя индивидуальность, собственный внутренний мир, формируется целостный «Я-образ», осуществляется самоопределение в профессиональных и жизненных планах, осознанно направляется собственный взгляд в будущее, что указывает о ее переходе к этапу взрослости. Кроме активной перестройки лично-

сти и развития самосознания юношеский возраст сопряжен с расширением социальной активности личности, ее включенности в различные виды деятельности и социальные сообщества, что требует от нее выработки адаптивных стратегий функционирования.

Наряду с этим, как отмечает Т. Е. Яценко, современные условия жизни предъявляют повышенные требования к стрессоустойчивости личности, обеспечивающей в стрессогенных условиях поддержание оптимальности функционального и эмоционального состояния человека, активированности его психики, высокого уровня эффективности деятельности [1].

В связи с этим актуальность приобретает вопрос о частоте обращения юношей и девушек к механизмам психологической защиты, позволяющим сохранять ощущение психологического комфорта.

Психологическая защита — это те механизмы, которые стабилизируют наше состояние, сохраняют наше представление о самих себе. Таким образом, это такие действия нашего сознания, при которых оно отторгает или изменяет неблагоприятную информацию о себе или о других [2].

Основная часть. В ходе проведения исследования участвовало 80 обучающихся в возрасте 16—17 лет. Из них 40 девушек и 40 юношей. Для диагностики механизмов психологической защиты юношей и девушек в нашем исследовании был использован опросник Плутчика—Келлермана—Конте «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI) (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте).

Рассмотрим результаты исследования механизмов психологической защиты у юношей и девушек.

По результатам исследования было выявлено, что 46 % испытуемых выбирают в качестве психологического механизма защиты отрицание. *Отрицание* — это механизм психологической защиты, посредством которого личность либо отрицает некоторые обстоятельства, вызывающие тревогу, либо внутренний импульс или сторона отрицает самое себя. Как правило, действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью. Данная защита

является неконструктивной, так как предполагает отстранение от проблемы и отношение к ней как отсутствующей вове.

40 % респондентов отдали предпочтение такому механизму психологической защиты, как вытеснение. *Вытеснение* — это механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, — становятся бессознательными. По мнению большинства исследователей, этот механизм лежит в основе действия и других защитных механизмов личности. Вместе с тем нужно отметить, что вытеснение является самым неконструктивным и инфантильным механизмом защиты.

Преобладание таких механизмов защиты, как отрицание и вытеснение, обуславливается тем фактом, что данная группа испытуемых находится на границе переходного возраста, который отличается нестабильностью и неопределенностью, ребята находятся на границе детства и взрослости, зачастую их посещает чувство неизвестности и страха перед будущим.

Механизм защиты замещения выбрали 24 % испытуемых, этот механизм является одной из распространенных форм психологической защиты. *Замещение* проявляется в разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. В большинстве случаев замещение разрешает эмоциональное напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации, но не приводит к облегчению или достижению поставленной цели.

18 % респондентов выбрали в качестве механизма психологической защиты проекцию. *Проекция* — это процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализируются вовне, приписываются другим людям и, таким образом, становятся как бы вторичными. При таком способе защиты какому-либо объекту или обстоятельству приписываются позитивные или негативные мысли, тем самым облегчая или усугубляя ситуацию.

16 % от общего количества испытуемых выбрали рационализацию в качестве психологического механизма защиты. *Рационали-*

зация — это механизм психологической защиты, при котором в мышлении используется только та часть воспринимаемой информации, делаются только те выводы, благодаря которым собственное поведение предстаёт как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Рационализация является одним из конструктивных способов защиты, так как, используя этот механизм, личность создаёт логическое обоснование своему или чужому поведению, переживаниям, мыслям. Можно предположить, что данный вид защиты уравнивает такие механизмы, как отрицание и вытеснение, тем самым снижая негативные последствия.

9 % респондентов выбирают такой механизм психологической защиты, как компенсация. *Компенсация* проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта, нестерпимого чувства другим качеством чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Часто это происходит при необходимости избежать конфликта с этой личностью и повышения чувства самодостаточности.

6 % испытуемых выбрали в качестве механизма психологической защиты регрессию. *Регрессия* — это механизм психологической защиты, посредством которого личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. Такая форма психологической защиты предполагает замену решения субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Данный тип психологической защиты является инфантильным и неэффективным, так как предполагает уход от решения проблем и может привести к хронической неуспешности и потере самоуважения.

Гиперкомпенсация, как вид психологической защиты, у группы испытуемых подростков выявлен не был. Данный тип психологической защиты предполагает перевод одного психологического состояния в другое.

Заключение. Необходимо отметить, что большая часть испытуемых выбрала такие механизмы психологической защиты, как

отрицание и вытеснение, в которых преодолели рубеж в 50 % по шкале средних баллов. Следующими по распространённости среди обучающихся были замещение, проекция и рационализация. И менее распространёнными среди обучающихся раннего юношеского возраста оказались психологические защиты: компенсация, регрессия и гиперкомпенсация.

Список цитируемых источников

1. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.
2. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. — М. : Академ. проект, 1999. — 240 с.

УДК 159.99

Т. Е. Яценко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИРТУАЛЬНОЙ ВИКТИМНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Введение. Глобальная информатизация общества привела к популяризации сети Интернет. Интернет-среда начинает играть все большую роль в жизни современного человека, определяя его поведение в реальной жизни и личностную идентичность (Е. А. Жичкина, Н. С. Козлова, Sh. Turkle и др.). Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, пик активности в социальных сетях приходится на подростковый и юношеский возраст (86 %). Среди других видов

виртуальной активности, распространенных среди обучающихся данной возрастной категории, отмечены поиск информации (89 %), использование электронной почты, онлайн-переговоры (37 %). Тенденция к замещению подростками, юношами и девушками реального общения виртуальным детерминирована особенностями данного возраста: повышенная социальная тревожность и самокритичность, чувство неполноценности, потребность в расширении круга общения. Стремительное распространение среди молодежи получает виктимное поведение (поведение по типу жертвы) в интернет-среде, имеющее аутодеструктивный характер, причем анонимность интернет-коммуникации делает возможной пропаганду модели виктимного поведения как в киберпространстве, так и в реальной жизни (некритичное приобщение к группам смерти «Синий кит», асоциальным веб-сообществам, неосмотрительные онлайн-знакомства и т. п.), крайние выражения которого — самоповреждающее и суицидальное поведение. Существует опасность превращения виктимного поведения в интернет-среде в элемент подростковой и юношеской субкультуры, в явление общецивилизационного характера, что отражает актуальность проблемы исследования.

Демонстрация обучающимися виктимности в интернет-среде — фактор кибербуллинга (киберотчуждение, флейминг, киберпреследования, использование личной информации и др.), психологически травмирующего их и приводящего к принятию позиции жертвы как в виртуальной, так и реальной жизни. Виктимное поведение в интернет-среде, оправдывая ожидания киберагрессоров, обуславливает рост кибербуллинга и снижение психологической безопасности интернет-среды (К. Ананиаду, Д. Лэйн, П. Смит и А. Сурандер, A. Cillessen, C. Garandean, D. Hawkins, C. Salmivalli, J. Sitsem и др.). Привлечение обучающихся к асоциальным видам активности в интернет-среде, а в последующем и к аутодеструктивным формам поведения в реальной жизни, во многом определяется отношением агрессора к ним как к потенциальной жертве. Однако продолжение виктимизации в интернет-среде или ее пресечение на начальной фазе во многом зависит от умения обучающихся

демонстрировать модель невиктимного поведения в виртуальной коммуникации, включая чаты, блоги, виртуальные дневники, форумы, а также идентифицировать воздействия виртуального собеседника, провоцирующие на виктимное поведение.

В связи с этим актуальной является проблема систематизации признаков виртуального поведения, позволяющих пользователям сети Интернет идентифицировать обучающегося как потенциальную жертву; адресное психологическое сопровождение обучающихся, наиболее уязвимых к виктимизирующим воздействиям в сети Интернет.

Основная часть. Выборку исследования составили 154 человека (76 юношей и 76 девушек в возрасте 16—17 лет), обучающихся в 10—11-х классах учреждений общего среднего образования.

Диагностический инструментарий представлен авторским опросником исследования виртуальной виктимности (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифиревич, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова, О. В. Белановская, Л. А. Русецкая). Данный опросник позволяет выявить склонность личности к проявлению виктимных реакций в ответ на применение пользователями сети Интернет по отношению к ним одной из форм психологической виктимизации, представляющей собой нарушение личностных границ другого человека, фрустрирование его потребности в психологической суверенности и безопасности в сети Интернет и препятствующей проявлению им субъектности в виртуальной реальности [1].

Наибольшей популярностью среди девушек и юношей пользуются такие сети Интернета, как Instagram, ВКонтакте, Facebook, Twitter.

Группу риска (высокий уровень проявления виктимности в онлайн-общении) составили.

1. В ситуациях игнорирования 35 % девушек и 65 % юношей реагируют растерянностью и обеспокоенностью на недостаток внимания со стороны виртуальных друзей, их внезапное нежелание общаться с ними, стремятся восстановить виртуальный коммуникативный контакт с ними так, как если бы были действительно виноваты. Вместо прямого обозначения своих переживаний и реакций они проявляют чрезмерное внимание к вопросам

и просьбам виртуальных друзей, стремясь немедленно откликнуться на их сообщения онлайн.

2. В ситуациях принижения 30 % юношей оправдывают обидные действия виртуальных друзей (обзывание, унижение, высмеивание, размещение вымышленной неприятной информации, обвинение в том, что они не совершали, муссирование неприятных историй с их участием и пр.), смиряются и не решаются их пресекать. Пытаются оправдаться, испытывают стыд так, как если бы деструктивные действия в сети Интернет совершали они.

3. В ситуациях инфантилизации (публичное акцентирование внимание виртуальных собеседников на беспомощности, социальной или информационной некомпетентности пользователя сети Интернет, навязчивое предложение ему своей помощи, подчеркивая свое превосходство над ними) 45 % девушек и 32 % юношей реагируют согласием, признавая свою беспомощность.

4. В ситуациях изоляции 35 % девушек и 55 % юношей демонстрируют виктимные реакции. Им не хватает смелости воспротивиться виртуальным друзьям, пытающимся контролировать время их пребывания в сети Интернет и их виртуальную активность: присоединяются к группам, которые нравятся виртуальным друзьям (по их настойчивому требованию); добавляют или удаляют новых виртуальных друзей (при соответствующем давлении виртуальных друзей); выходят в сеть Интернет для онлайн-общения во время, не удобное для них, но удобное для виртуальных друзей.

5. В ситуациях терроризирования (запугивающие действия анонимного характера, получение онлайн-угроз, угроз разорвать общение, периодическое удаление из списка виртуальных друзей, выкладывание виртуальными друзьями в Сеть переписки личного характера с ними, пассивная реакция виртуальных друзей в ответ на агрессивные действия пользователей сети Интернет по отношению к ним в чате) 52 % девушек и 57 % юношей демонстрируют виктимное поведение (смирение, растерянность, неловкость, уклонение от защиты себя и пресечения подобных действий, демонстрация реакции принятия).

6. В ситуации принуждения 78 % юношей не решаются потребовать от виртуальных друзей не совершать действия, которые оскорбляют их (посты, комментарии, выкладывание совмест-

ных фото без согласования с ними и пр.). Такие старшеклассники вынуждены испытывать страх, стыд, неловкость, не находя в себе сил обозначить свои требования виртуальным друзьям. Боясь потерять виртуальных друзей, они соглашаются совершать неприятные им действия в отношении других пользователей сети Интернет.

7. Действия отвержения со стороны виртуальных друзей глубоко ранят 50 % девушек и 40 % юношей. У них есть ошибочное убеждение, что виртуальным друзьям позволено быть самими собой, делать то, что они посчитают нужным, а им нужно соответствовать их ожиданиям. То, как виртуальные друзья оценивают их фото, посты, комментарии, для них намного важнее того, что думают они сами. Они боятся, что виртуальные друзья отвергнут их, если они не будут соответствовать их ожиданиям. Поэтому в сети Интернет они следуют за желаниями своих виртуальных друзей, забывая и подавляя свои желания.

8. В ситуациях фрустрации (обесценивание их достижений, отсутствие заслуженной похвалы, интереса и внимания к своей онлайн-активности в Сети со стороны виртуальных друзей, эмоциональной поддержки от виртуальных друзей, которым неоднократно оказывалась помощь) 32 % девушек и 70 % юношей реагируют смирением и самообвинением, испытывают неловкость и стыд, считая себя неудачниками. Причину подобного поведения виртуальных друзей они видят в себе (иррациональный сверхинтернальный локус контроля).

У юношей в большей степени, чем у девушек, выражен уровень виктимности в ситуациях: игнорирования сверстниками ($t = 9,04$; $p = 0,00$); изоляции сверстниками ($t = 3,9$; $p = 0,00$); не содержащих виктимизирующих воздействий ($t = 12,6$; $p = 0,00$); принуждения сверстниками ($t = 9,97$; $p = 0,00$); фрустрации сверстниками ($t = 7,43$; $p = 0,00$).

Девушки в большей степени, чем юноши, уязвимы к такому виктимизирующему воздействию сверстников, как принижение ($t = 3,61$; $p = 0,00$).

Уровень виртуальной виктимности ($t = 13,72$; $p = 0,00$) у юношей также выше, чем у девушек. Юноши чаще, чем девушки, демонстрируют виктимные реакции в онлайн-об-

щении: пассивность и растерянность в ответ на действия, нарушающие их личностные границы; подчинение беспелляционным требованиям виртуальных друзей. Позволяют подавлять себя, обесценивать свои чувства и переживания, интересы и достижения, контролировать свое время пребывания в сети Интернет, относиться к себе как к менее значимому и важному виртуальному собеседнику. Они чаще, чем девушки, вынуждены подстраиваться под желания и ожидания виртуальных друзей, не решаются быть собой в сети Интернет. Вероятно, следуя стереотипу маскулинности, согласно которому мужчина должен быть менее эмоциональным и чувствительным, чем женщина, они скрывают свое истинное отношение к виктимизирующим воздействиям со стороны виртуальных друзей. Предпочитают честно не говорить им, что такое отношение задевает и оскорбляет их, не осознавая, что тем самым подтверждают их мнение о допустимости такой стратегии взаимодействия с ними. Кроме того, молодежной субкультуре виртуального взаимодействия юношей в большей степени, чем девушек, присущи элементы агрессивного поведения, действия по самоутверждению за счет другого человека, эмоционально провоцирующие действия, нацеленные на проверку стрессоустойчивости и эмоциональной уязвимости собеседника, трактуемые как слабость.

Заключение. Юноши в большей степени, чем девушки, склонны к проявлению виктимного поведения в сети Интернет, в меньшей степени владеют стратегиями обеспечения своей безопасности в онлайн-общении, в меньшей степени склонны открыто заявлять о свои потребностях, ожиданиях и чувствах виртуальным друзьям.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. Яценко, Т. Е. Психологическая виктимизация как фактор развития ролевого виктимного поведения подростков / Т. Е. Яценко // Традицион. нац.-культур. и духов. ценности как фундамент инновацион. развития России. — 2018. — № 2 (14). — С. 83—86.

УДК 159.99

Т. Е. Яценко¹, О. А. Анисимова²

*¹ Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия*

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГОВ В КОРРЕКЦИИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Введение. Результаты эмпирических исследований виктимности обучающихся юношеского и подросткового возраста в России и Беларуси свидетельствуют о том, что процент лиц с виктимной деформацией личности составляет порядка 30 % [9]. Это отражает наличие признаков дисфункциональности в системах детско-родительских отношений и межличностных отношений со сверстниками, иллюстрирует низкий потенциал семьи в предупреждении формирования паттернов виктимного поведения детей в силу низкой осведомленности о виктимности и психологических механизмах ее формирования. Виктимных обучающихся отличает страх инноваций, неверие в собственные силы, чрезмерная зависимость от социальной оценки, чрезмерная озабоченность отраженным «Я» (особенности восприятия их другими людьми),

размытость личностных границ (неумение противостоять манипулятивным воздействиям), склонность к иррациональному чувству вины, неприятию себя, неустойчивость собственных смысложизненных ориентиров, страх самопредъявления и стремление к уходу от психотравмирующей реальности посредством уединения, дистанцирования от других людей или погружения в виртуальную реальность [8; 10; 11].

Согласно Т. Е. Яценко, виктимность представляет собой социально-психологическое свойство личности, воплощающееся в исполнении обучающимися в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [7].

Деформация ценностно-смысловой сферы виктимных обучающихся выражается в конфликтном соотношении внутренних и внешних ценностей, что обусловлено интроективной природой области психологического пространства их личности, представленной ценностями и убеждениями. Деформация их нравственной сферы проявляется в инфантильности, эгоистической ориентации, поглощенности личными проблемами, игнорировании интересов близких людей. Моральная деформация их личности: использование эксплуатирующих транзакций, злоупотребление жалобами и «бегство в болезнь» как способы получения власти над другими людьми и управления их жизнью.

Основная часть. В русле субъектно-средового подхода коррекция учителем ролевого виктимного поведения обучающихся осуществляется в специально организованном педагогическом взаимодействии посредством создания условий для уменьшения его проявления и приобретения ими позитивного опыта суверенного поведения при построении межличностных отношений с участниками образовательного процесса. Девиктимизация учащихся требует демонстрации педагогом суверенного поведения, поскольку только тот, кто относится к себе как к суверенной личности, способен относиться так же к другим.

Коррекция виктимного поведения обучающихся актуальна, поскольку ревиктимизация, как показали исследования J. Herman,

убеждает их в закономерности виктимизирующих воздействий, приводит к формированию негативной «Я-концепции» и искаженного представления о справедливом отношении к себе (виктимизация рассматривается как проявление внимания или любви) [13]. Согласно В. Kolk, виктимные личности систематически ставят себя в опасные обстоятельства в связи с желанием получить позитивный исход прошлых психотравмирующих ситуаций [14]. Как следствие, возрастает опасность ревиктимизации в образовательной среде.

Виктимное поведение, сформированное или получившее позитивное подкрепление в образовательной среде, со временем может приобретать генерализованный характер и транслироваться обучающимися в различные системы отношений.

В учреждении образования девиктимизация может осуществляться различными специалистами: психологами, социальными педагогами и педагогами-предметниками. Мы склонны рассматривать педагогов как специалистов, обладающих возможностями и преимуществами в осуществлении девиктимизации виктимных обучающихся в силу ряда причин:

- педагог осуществляет девиктимизацию в условиях реального взаимодействия, благодаря чему можно создавать среду, обладающую реабилитационными и развивающими возможностями, но при этом сохраняющую все черты реальной жизни;

- повышается вероятность переноса виктимными обучающимися умений автономного, а затем и суверенного поведения в другие системы отношений за счет наличия контакта с жизненной ситуацией и кумулятивного характера развития личностной суверенности [2];

- для виктимных обучающихся характерна, согласно М. А. Одинцовой, такая ресурсная сторона личности, как значимость социального окружения [4, с. 136]. В силу деформации личностных границ они доверяют в большей степени другим индивидам, чем себе, в вопросах, касающихся их личности. В результате имеет место восприятие ими педагогов как авторитетных лиц;

- психологическое пространство личности имеет тенденцию к изменению под влиянием, входящих в него людей, в том числе педагогов;

– выбор виктимными обучающимися модели поведения осуществляется посредством сопоставления двух образов социальной реальности (интроецированного в процессе семейного воспитания и позиционируемого в учреждении образования). Предпочтение отдается модели поведения, получающей позитивное подкрепление в условиях актуального фрагмента бытия;

– в учебном классе и группе как малой группе овладение ими моделью суверенного поведения проходит быстрее за счет механизма социальной фасилитации;

– семья — самый ригидный институт социализации, стремящийся к сохранению сценариев виктимных отношений. Современные исследователи все чаще акцентируют внимание на проблеме дисфункциональности семейной системы, обуславливающей освоение обучающимися виктимных ролей. В частности, Я. И. Гостунская, отмечая уменьшение конструктивного воспитательного потенциала семьи, говорит о ней как о виктимогенном микросоциуме. Учреждения образования, в отличие от семьи, ориентированы на модернизацию отношений в системе «взрослый—обучающийся» как условие внедрения в образовательный процесс инноваций.

Ученые признают существенный вклад педагогов в достижение обучающимися социальной зрелости. По утверждению И. В. Дубровиной, взрослым, в том числе и учителю, принадлежит значимая роль в расширении зоны ближайшего развития обучающихся. Для обучающихся зоной ближайшего развития выступает «сотрудничество со взрослым в пространстве проблем самосознания, личностной саморегуляции, интеллектуальной и личностной рефлексии» [5, с. 7]. По ее мнению, не следует чрезмерно абсолютизировать значение общения со сверстниками для формирования личности обучающихся. Общение со сверстниками, по замечанию И. В. Дубровиной, выполняет свою функцию, когда у обучающихся есть возможность общаться со взрослым, являющимся носителем социально приемлемой модели поведения и нравственных норм. Именно в общении с таким взрослым происходит проверка ценностей, отстаиваемых в группе сверстников, и усвоение системы социальных ценностей [5, с. 9]. Речь идет о педагоге, владеющем моделью суверенного поведения.

Схожая идея высказывается О. В. Хухлаевой. Ученый констатирует, что педагог может быть для обучающихся значимым взрослым, способствующим их самопознанию, а также объектом для идентификации. По мнению О. В. Хухлаевой, данное суждение применимо, прежде всего, в отношении обучающихся, родители которых не могут выступать эталоном для подражания [6, с. 50].

Важным, на наш взгляд, остается вопрос о возможности осуществления девиктимизации обучающихся усилиями педагогов в образовательной среде при сохранении дисфункциональных отношений в семейной системе. Положительный ответ на него можно обосновать положениями теории психологического поля личности (К. Левин) и связанной с ней теории личностной суверенности (С. К. Нартова-Бочавер). В среде, стимулирующей к изменениям, личность получает суверенность «авансом» [3, с. 177]. Значит, виктимные обучающиеся, научившись в образовательной среде относиться к себе и другим людям как к субъектам, имеют возможность перенести модель суверенного поведения в другие системы отношений.

По утверждению К. Левина, изменение актуального контекста жизни человека приводит к «переписыванию воспринимаемой личной истории». Оно отражает возможность перехода виктимных обучающихся от восприятия себя как жертв к осознанию себя как субъектов жизни. Этому способствует получаемый в процессе взаимодействия с педагогами позитивный опыт автономного поведения, регуляции личностных границ, управления своим психологическим пространством. Благодаря этому происходит возникновение у виктимных обучающихся веры в успешность своего суверенного поведения (самоэффективности), что, по мнению А. Бандуры, приводит к коррекции поведения и формированию убеждения в способности управлять событиями, воздействующими на свою жизнь.

Актуальным остается вопрос о сопоставлении вклада педагога и группы сверстников в девиктимизацию виктимных обучающихся.

Следует отметить, что группа сверстников может выступать как дополнительный, но не основной агент девиктимизации в силу ряда причин:

- коррекция виктимного поведения сверстника не осознается обучающимися как самостоятельная задача межличностного взаимодействия;

- группы отличаются высоким уровнем конформизма, выраженным чувством «Мы», высокой степенью слияния, которые препятствуют самопознанию, формируют отношение к группе как источнику внешней защиты и, таким образом, не способствуют развитию самостоятельности и личной ответственности обучающихся, а также, на наш взгляд, могут позитивно подкреплять виктимное поведение их членов;

- виктимным обучающимся не свойственна потребность в автономии от взрослых и самоутверждении, отличающая их сверстников, характерны стремление к зависимости и выраженная коммуникативная установка «Дитя» в противовес переживаемому их сверстниками чувству взрослости. Это обуславливает непривлекательность виктимных обучающихся как партнеров по общению и делает их в высокой степени подверженными виктимизации со стороны сверстников;

- личности с неинструментальным виктимным поведением стремятся к уединению, в низкой степени коммуникабельны;

- виктимным обучающимся типична неадекватность самопознания, обуславливающая диффузность личностной идентичности и осложняющая становление позитивной «Я-концепции» в процессе социального сравнения со сверстниками, осуществляемого без внешней стимуляции и координации.

Мы склонны считать, что коррекция виктимного поведения обучающихся педагогами требует соблюдения принципов постепенности, учета зоны ближайшего развития, т. е. необходимо постепенное усложнение психологического пространства личности виктимных обучающихся и приобретение ими опыта автономного и суверенного поведения благодаря сотрудничеству с педагогами. По замечанию Л. С. Выготского, воздействия за пределами верхней границы зоны ближайшего развития бесполезны, поскольку в этом случае человек не может

быть успешным. Данное положение поддерживает С. Г. Касвинов [1, с. 24]. Требования к виктимным обучающимся, не соответствующие их возможностям, обуславливают низкую самоэффективность их суверенного поведения, осложняющую процесс девиктимизации.

В нашем понимании ориентация на зону ближайшего развития обучающихся требует от педагогов-девиктимизаторов динамики позиций в общении («независимая позиция», «на равных», «сверху»), различающихся степенью помощи. Педагог, вначале полностью контролирующий поведение виктимных обучающихся (позиция «сверху»), должен постепенно передавать учащимся функцию управления, контроля, разделяя с ними ответственность, создавая условия для со-действия («на равных») и проявления ими суверенного поведения при минимальной стимуляции извне («независимая» позиция). В процессе девиктимизации важно обеспечить нарастание ощущения обучающихся себя активными участниками педагогического взаимодействия.

Заключение. Успешность коррекции виктимного поведения обучающихся во многом определяется позитивной установкой педагогов к работе с ними, пониманием важности коррекции их ролевого виктимного поведения.

Следует подчеркнуть, что владение педагогом суверенным поведением является важным условием девиктимизации виктимных обучающихся, но без наличия у него социально-психологических компетенций в области девиктимизации учащихся приводит к стихийности, неуправляемости и неосознаваемости процесса девиктимизации учащихся и неоднозначности его последствий.

Таким образом, характеристиками «педагога-девиктимизатора» выступают:

- отношение к виктимным обучающимся как к субъектам деятельности и общения, применяет воздействия, облегчающие и помогающие им позиционировать себя как субъектов жизнедеятельности, учитывая зону их ближайшего развития;
- регуляция собственных личностных границ, предупреждение виктимизации обучающихся, коррекция их ролевого виктим-

ного поведения (содействие осознанию его деструктивности, овладению суверенным поведением, восстановлению их личностных границ).

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции» (БРФФИ: № Г18Р-298; РФФИ: проект № 18-513-00010).

Список цитируемых источников

1. Касвинов, С. Г. Система Выготского / С. Г. Касвинов. — Харьков : Райдер, 2013. — Кн. 1 : Обучение и развитие детей и подростков. — 460 с.
2. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / С. К. Нартова-Бочавер. — М., 2005. — 431 л.
3. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
4. Одинцова, М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности : монография / М. А. Одинцова. — Самара : Бахрах-М, 2013. — 160 с.
5. Руководство практического психолога : психол. программы развития личности в подростковом и старшем шк. возрасте / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Академия, 1998. — 112 с.
6. Хухлаева, О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. — М. : Академия, 2008. — 160 с.
7. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.
8. Яценко, Т. Е. Стратегии совладания со стрессом виктимных подростков: типологическая характеристика и условия формирования / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 10. — С. 40—47.
9. Яценко, Т. Е. Возрастные и половые особенности проявления склонности подростков к виктимному поведению / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифинович, Н. К. Плавник // Адукацыя і выхаванне. — 2019. — № 8. — С. 41—50.
10. Яценко, Т. Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.

11. Яценко, Т. Е. Психологическая виктимизация как фактор развития ролевого виктимного поведения подростков // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России (научный журнал). — 2018. — № 2 (14). — С. 83—86.

12. Benbenishty, R. School violence in context: culture, neighborhood, family, school, and gender / R. Benbenishty, R. Astor. — New York : Oxford University Press, 2010. — 117 p.

13. Herman, J. Trauma and recovery: from domestic abuse to political terror / J. Herman. — New York : BasicBooks, USA, 1997. — 304 p.

14. Kolk, B. The Compulsion to repeat the trauma: re-enactment, revictimization, and masochism / B. Kolk, A. Bessel // Psychiatric Clinics of North America. — 1989. — Vol. 12, № 2. — P. 389—411.

УДК 159.99

Т. Е. Яценко, В. В. Жодевская, М. В. Голос
*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ НАРЦИССИЗМА КАК ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение. Н.Мак-Вильямс следующим образом отражает динамику предмета практической психологии и психотерапии: начало XX века — истерические проявления личности, середина XX века — шизоидность, XXI век — нарциссизм [1].

Согласно данным статистики, приводимой американскими учеными, начиная с 1979 года, наблюдается стремительный рост числа студентов с нарциссической организацией личности. Процент данной категории студентов увеличился на 30 % по сравнению с 1982 годом.

А. Лоуэн предлагает дифференцированно рассматривать нарциссизм: как современное состояние культуры и как психологическое состояние отдельного человека. На социокультурном уровне

нарциссизм есть «потеря традиционных человеческих ценностей, возведение в приоритет индивидуализма, для которого характерны абсолютизация человеком своих потребностей и желаний, повышенное внимание к себе, фиксированность сознания на собственном благополучии при игнорировании потребностей других людей. На индивидуальном уровне нарциссизм проявляется как чрезмерная озабоченность своим образом, имеющимся в сознании других людей, его эффектностью, впечатлением, производимым на других людей [2].

К. Лаш обозначает современную культуру «культурой нарциссизма», для которой характерна чрезмерная озабоченность собой [3].

Основная часть. В толковом словаре дается следующее определение понятию «нарциссизм»: самолюбование; не критическое отношение к себе, к своим действиям, поступкам; самовосхваление [4].

Идентичное понимание нарциссизма встречаем в работах З. Фрейда (особая стадия психосексуального развития, на которой объектом любви уже становится «Я» как целое (как единый образ тела)) и Э. Джонса (самообожествление). В. Джоффе и Дж. Сэндлер связали понятие нарциссизма с самоуважением. О. Ранк исследовал природу нарциссического тщеславия. Оно понималось им двояко: и как нормальная, естественная любовь к своему телу (эту точку зрения разделял и З. Фрейд), и как защита в форме самолюбви от «плохости других людей», неспособных к любви и пониманию красоты и ценности другого человека.

Нарциссизм рассматривается К. Хорни как одно из направлений процесса патологического развития, как защита от тревожности через идентификацию с воображаемым «идеальным Я». «Реальное Я», средоточие сущностного конструктивного личностного потенциала борются за выживание с таким безжалостным и неумолимым противником, как «идеальное Я» [5].

Нарциссизм — это «способность поддерживать положительный образ “Я” посредством валидации и восхищения, открытого и скрытого поиска в социальной среде опыта, позволяющего возвеличить собственное “Я”». Главной потребностью нарциссической личности является потребность в самоутвержении

и получении восхищения со стороны абсолютного большинства социального окружения. Ученые акцентируют внимание на следующих личностных особенностях нарциссической личности: презрение к другим людям, завышенная самооценка, активный жизненный стиль как способ поддержания идеализированного образа себя, непринятие критики, сложность прохождения возрастных кризисов, сопряженных с необходимостью модификации образа «Я», пересмотром экзистенциальных аспектов жизни.

В современной психологии ученые акцентируют внимание на дуалистической природе нарциссизма, обозначая как его деструктивный, так и конструктивный, адаптивный потенциал. С. Е. Соколов отмечает, что низкий уровень нарциссизма порождает конформистские тенденции, происходит подмена собственных ценностей общественными ценностями, процесс формирования собственных ценностных ориентаций у личности блокируется. Высокий уровень перфекционизма порождает проблему иного рода: непринятие общественных ценностей, рассмотрение поддержания самооценности и имиджа самодостаточности в качестве приоритетных задач [6].

Е. О. Шамшикова обращает внимание на деформированность топологических характеристик психологического пространства личности, обладающей высоким и низким уровнями нарциссизма: поляризация личности, когда может доминировать одна из конфигураций «соотнесенность с другими людьми» или «поиск себя»; дефицитарно-деструктивные формы существования личностных границ (чрезмерно жесткие границы или склонность нарушать границы других людей). Средний уровень нарциссизма сопряжен с гибкостью личностных границ, умением сохранять баланс между автономией и сотрудничеством [7].

Б. Берстен и О. Кернберг подчеркивают, что нарциссизм есть способ восстановления позитивной эмоциональной составляющей образа «Я» личности, что выражается в конструктивной агрессии (стремление быть лидером, добиваться признания и восхищения, быть успешным, занимать высокое положение в профессиональной среде и общественной жизни в целом), поддержании целостности идентичности, в которой интегрированы как хорошие, так

и слабые стороны личности. Вместе с этим в деструктивных своих проявлениях нарциссизм может принимать форму конфликтного нарциссизма (склонность применять деструктивную агрессию, насилие в отношении других людей в целях утверждения своего превосходства), манипулятивного нарциссизма (ориентация на обман как способ самовозвышения), зависимого нарциссизма (стремление побудить других людей заботиться о них и удовлетворять их потребности) [8].

Исследования А. Б. Дмитриевой показали, что у нарциссической личности отмечается деформация самовосприятия (наличие противоположных «Я-репрезентаций», экстремальных критериев и их поляризация, наполненность фантазиями, оторванными от реальности), моральной сферы личности (моральные нормы, принятые в социуме, подменяются собственными стандартами поведения), экзистенциальных ценностей и переживаний (обесценивание экзистенциальных ценностей, интеллектуализация данного процесса), отражения действительности (реальные события и мотивы собственных поступков заменяются вымышленными сюжетами, позволяющими трактовать собственное поведение в конструктивном ключе), стратегий межличностных отношений (чрезмерная критичность к другим, поверхностность и формализация контактов, конкурентность) [9].

А. Pincus и М. Lukowitsky отмечает дуальную векторность проявления нарциссизма: нарциссическая грандиозность (способы совладания со снижением самооценки: установление межличностной власти, проявление агрессии и ярости к тем, кто угрожает их выдуманному авторитету и пытается критиковать, культивирование своего превосходства со всех жизненных сферах, зависть в сочетании с агрессией) и нарциссическая уязвимость (стыд в отношении своих амбиций, страх ошибок и провала при попытках самоутверждения, чрезмерная чувствительность и уязвимость угрозам для самоуважения, что обуславливает избегание социальных контактов) [10].

Заключение. Нарциссизм, как психологическое свойство личности, включает в себя конструктивную и деструктивную составляющие. Опасными для социального функционирования личности являются пороговые проявления нарциссизма (слиш-

ком высокий и слишком низкий уровни). Нарциссическая личность склонна применять дезадаптивные стратегии конструирования реальности и поддержания чувства собственной грандиозности.

Список цитируемых источников

1. *Мак-Вильямс, Н.* Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс ; пер. с англ., под ред. М. Н. Глушенко, М. В. Ромашкевича. — М. : Класс, 2001. — 480 с.
2. *Lowen, A.* Narcissism: Denial of the True Self / A. Lowen. — New York : Macmillan Publishing Company, 1997. — 242 p.
3. *Lasch, C.* The culture of narcissism / C. Lasch. — New York : Norton, 1978. — P. 4.
4. *Ефремова, Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. — М. : Рус. яз., 2000.
5. *Хорни, К.* Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. — М. : Академ.й проект, 2009. — 208 с.
6. *Соколов, Е. С.* Ценностные корреляты нарциссических проявлений личности: в пределах психической нормы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. С. Соколов. — Хабаровск, 2009. — 236 л.
7. *Шамшикова, Е. О.* Нарциссические корреляты психологического пространства личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. О. Шамшикова. — Новосибирск, 2010. — 270 л.
8. *Kernberg, O.* Borderline Conditions and Pathological Narcissism / O. Kernberg. — New York : Aronson, 1975. — 386 p.
9. *Дмитриева, А. Б.* Особенности Я-концепции нарциссических личностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Б. Дмитриева. — М., 2010. — 166 л.
10. *Pincus, A.* Pathological narcissism and narcissistic personality disorder / A. Pincus, M. Lukowitsky // Annual Review of clinical psychology. — 2010. — Vol. 6. — P. 421—446.

Т. Е. Яценко, К. А. Руденко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

СТИЛИ УЧЕНИЯ «АКТИВИСТ», «МЫСЛИТЕЛЬ», «ПРАГМАТИК», «ТЕОРЕТИК» ЮНОШЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Введение. Современная экономика нуждается в специалистах, которые готовы к деятельности в роли исследователя, аналитика, методиста. Субъективные профессиональные устремления старшеклассников могут вступить в конфликт с запросом общества в определенных кадрах и требованиям к ним. Исходя из этого, одной из задач профессиональной подготовки должно стать формирование готовности к такого рода деятельности. Чтобы реализовать эту задачу, по нашему мнению, необходимо должное внимание уделить вопросам формирования и развития различных стилей учения.

Не существует продуктивных и деструктивных стилей учения. У каждого стиля есть свои сильные и слабые стороны. Как правило, доминирует один стиль учения при наличии промежуточных и сопутствующих стилей учения. Наличие нескольких доминирующих стилей учения облегчает приспособление к разным стилям преподавания учителей, позволяет быть более успешным в нескольких видах деятельности.

Исследования стилей учения в старшем школьном возрасте, когда фокус общения со сверстниками смещается на учебу, как фундамент будущей профессиональной деятельности, являются актуальными, ведь именно на этом этапе учащийся становится наиболее активным участником процесса познания.

Согласно Д. Колбу, стиль учения — способ, которым человек предпочитает преобразовывать полученную информацию в действие [3].

П. Хони и А. Мамфорд под стилем учения понимали специфический, оптимальный способ приспособления к учебной ситуации [2].

М. А. Холодная под стилем учения понимает индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании — присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением с учетом индивидуальных особенностей познавательной деятельности) [1].

Характеристика стилей обучения П. Хони и А. Мамфорда следующая.

Деятели — полностью посвящают себя новым переживаниям, находятся во власти непосредственного переживания. Они открытвенны, не скептически и это делает их открытыми к новым предложениям и идеям. Их философия: «Я попробую что-нибудь еще». Они сначала действуют, а затем обдумывают последствия. Они берутся за решение задачи, имея множество идей. Как только увлечение одной деятельностью проходит, они ищут другую. Они стремятся получить новый сложный опыт, но их может раздражать сам процесс выполнения задачи, необходимость концентрации. Они общительные люди, постоянно взаимодействующие с другими, а в процессе общения стремятся быть в центре событий.

Рефлексирующий (мыслитель) — предпочитают обдумывание задачи активному участию. Они рассматривают проблему с разных точек зрения, собирают разнообразные данные и предпочитают все тщательно обдумать, прежде чем прийти к определенному решению. В тщательной подборке и анализе данных задачи проявляется их тенденция откладывать принятие решения настолько долго, насколько это возможно. Их девиз — «Будь осторожен!». Это предусмотрительные люди, которые любят просчитывать все возможные варианты прежде, чем действовать. Они предпочитают наблюдать за действиями других людей. В ходе дискуссии они прислушиваются ко мнениям других, прежде чем выразить свое

собственное. Они имеют тенденцию к заниженной оценке и несколько отстраненное, терпимое отношение к действительности.

Теоретик — интегрируют и обобщают наблюдения в сложные, но логические теории. Их способ решения задач последователен и логичен. Им нравится анализ и синтез. Их проницательность строится на основе предположений, правил, теоретических моделей и мыслительных схем. Они приверженцы стиля мышления, основанного на рациональности и логике: «Если это логично, то это верно». Они часто спрашивают: «Имеет ли это смысл? Как это связано с тем или этим? Что тому способствовало?». Они посвящают себя рациональной объективности, а не чему-либо субъективному или интуитивному. Их подход к проблеме всегда логичен. Это их «ментальная установка», они настойчиво отрицают все, что этому противоречит.

Прагматик — стремятся проверять все идеи, теории и техники, чтобы убедиться, что они работают на практике. Они постоянно ищут новые идеи и при первой же возможности экспериментируют с их применением. Они из тех людей, которые, возвращаясь с курсов менеджмента, переполнены новыми идеями, которые они хотят осуществить на практике. Они стремятся преуспеть в делах и действуют быстро и уверенно, если идея их привлекает. Они нетерпимы к размышлениям и открытым дискуссиям. Это очень практичные, «приземленные» люди, которые реагируют на проблемы как на «вызов». Их философия — «всегда есть лучшее решение» и «то хорошо, что работает».

Основная часть. Выборку исследования составили 100 обучающихся ГУО «Гимназия № 2 г. Барановичи», ГУО «Средняя школа № 14 г. Барановичи», ГУО «Средняя школа № 21 г. Барановичи». Из них 50 девушек и 50 юношей. Методики исследования: «Дифференциально-диагностический опросник», разработанный Е. А. Климовым, а также тест Д. Холланда по определению типа личности; опросник стилей учебной деятельности П. Хони, А. Мамфорда. Статистическая обработка данных: регрессионный анализ данных в статистическом пакете Statistica 10.0.

Стиль учения «активист» отмечается у юношей с артистическим типом профессиональной направленности ($\beta = 0,29$; $p = 0,41$),

а также предпочитающих профессии типа «человек—техника» ($\beta = 0,27$; $p = 0,04$) и «человек—художественный образ» ($\beta = 0,17$; $p = 0,23$), т. е. юноши, которые предпочитают профессии: требующие хорошо развитого воображения, опоры на ощущения, эмоции и не связаны с применением физической силы; с неживыми техническими объектами труда; связанные с художественным отображением действительности, главной целью труда которых является достижение красоты и гармонии в окружающем мире, в учебной деятельности предпочитают индивидуальную работу, предлагают несколько способов к решению поставленных задач, любят переключаться с одного вида деятельности на другой, не концентрируясь при этом на самом процессе выполнения.

Стиль учения «мыслитель» характерен для юношей с реалистическим типом профессиональной направленности ($\beta = 0,22$; $p = 0,13$) и имеющим склонность к профессиям типа «человек—человек» ($\beta = 0,43$; $p = 0,05$), т. е. юноши, которые отдают предпочтение профессиям, связанным с конкретными объектами, требующим двигательных навыков, ловкости и конкретности, а также профессиям, в которых предметом распознавания, обслуживания, преобразования являются социальные системы, группы населения, люди разного возраста, в учебной деятельности предпочитают тщательное обдумывание поставленных задач, перед тем как выразить собственное мнение, предпочитают узнать мнение окружающих. Наиболее удобная для них форма работы — групповая с элементами дискуссий, викторин.

Юноши, которым свойственен стиль учения «теоретик», предрасположены к реалистическому ($\beta = 0,28$; $p = 0,06$) и социальному ($\beta = 0,22$; $p = 0,15$) типам профессиональной направленности, а также профессиям типа «человек—знаковая система» ($\beta = 0,24$; $p = 0,11$) и «человек—человек» ($\beta = 0,21$; $p = 0,29$), т. е. юноши, предпочитающие профессии, связанные с конкретными объектами, требующим двигательных навыков, ловкости и конкретности, или профессии, требующие максимального взаимодействия с обществом, умения хорошо общаться и сопереживать, а также профессии, связанные с переработкой информации различного формата (тексты, цифры, чертежи, схемы, звуковые сигналы)

и требующие развитых когнитивных функций (переключение и распределение внимания, память и пр.), профессии, в которых предметом распознавания, обслуживания, преобразования являются социальные системы, группы населения, люди разного возраста, в учебной деятельности предпочитают последовательность, индивидуальную работу, в которой можно применять методы анализа и синтеза, любят хорошо систематизированные занятия, использование диаграмм и таблиц.

Стиль учения «прагматик» характерен для юношей с реалистическим ($\beta = 0,35$; $p = 0,03$), предприимчивым ($\beta = 0,25$; $p = 0,11$), артистическим ($\beta = 0,29$; $p = 0,07$), конвенциональным ($\beta = 0,17$; $p = 0,25$) типами профессиональной направленности. Исходя из этого, юноши, которые предпочитают профессии, связанные с конкретными объектами (техника, машины, инструменты) и их практическим применением, или профессии, требующие изобретательности, инициативности и позволяющие проявить себя, удовлетворить потребность в доминировании и признании, а также профессии, требующие хорошо развитого воображения, опоры на ощущения и эмоции и не связанные с применением физической силы, профессии, требующие стереотипного поведения, исполнительности, умения справляться с монотонной работой наряду с точностью, собранностью и внимательностью, в учебной деятельности предпочитают дискуссии в небольших группах, экспериментирование, задачи для выполнения после занятий, чтобы найти подтверждение знаний, полученных на занятии на практике.

Заключение. При реалистическом типе профессиональной направленности юношам рационально в учебном процессе предлагать задания, рассчитанные на стили учения: «мыслитель», «теоретик», «прагматик»; при предприимчивом типе профессиональной направленности — задания, рассчитанные на стиль учения «прагматик»; при конвенциональном типе профессиональной направленности — задания, рассчитанные на стили учения «прагматик»; при артистическом типе профессиональной направленности — задания, рассчитанные на стили учения «активист» и «прагматик»; при предрасположенности к профессиям типа «человек—человек» — задания, рассчитанные на стили учения «активист», «мыслитель», «прагматик»; при предпочтении профессий

типа «человек — знаковая система» — задания, рассчитанные на стили учения «мыслитель», «теоретик», «прагматик»; при предрасположенности к профессиям типа «человек—техника» — задания, рассчитанные на стиль учения «активист»; в случае предрасположенности к профессиям типа «человек—природа» — задания, рассчитанные на стиль учения мыслитель и стилевой параметр обучения «рефлексивность»; при предпочтении юношами и девушками профессий типа «человек — художественный образ» — задания, рассчитанные на стили учения «активист», «теоретик».

Список цитируемых источников

1. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта : учеб. пособие / М. А. Холодная. — Киев : УМК ВО, 1996. — 192 с.
2. *Honey, P.* Using your learning styles / P. Honey, A. Mumford. — Maidenhead : Honey, 1986.
3. *Kolb, D. A.* Learning Style Inventory: Technical manual / D. A. Kolb. — Englewood Cliffs ; New York : Prentice-Hall, 1976.

УДК 159.99

Т. Е. Яценко, К. А. Руденко

*Учреждение образования «Барановичский
государственный университет», Барановичи*

ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПО СТИЛЕВЫМ ПАРАМЕТРАМ

Введение. На современном этапе социального развития ведется активная работа по выявлению путей совершенствования образования. При этом личностно ориентированный подход становится одним из приоритетных направлений и реализуется

в том числе посредством индивидуализации учебного процесса. В этой связи смещение вектора на исследование проблем, которые затрагивают персональный стиль учения, становится необходимостью. Проанализировав ряд публикаций за последнее десятилетие, затрагивающих проблемы стиля учения, мы пришли к выводу, что сейчас стиль учения рассматривается как средство для совершенствования образования.

Е. Е. Бухтеева подчеркивает важность создания дидактических условий, которые бы расширяли репертуар учебных стилей каждого обучающегося [1, с. 107]. Д. В. Легенчук подчеркивает значимость педагогической поддержки в становлении индивидуального стиля учащегося [2, с. 81]. Значительная часть исследователей проводит работу, направленную на выработку вариантов формирования, поддержки и развития различных стилей учения. Приведем некоторые из них:

– внедрение спецкурса «Учить учиться» в рамках дисциплины «Введение в специальность» на биологическом факультете ННГУ им. Н. И. Лобачевского, направленного на определение учащимися своих психофизиологических особенностей для последующего формирования своего собственного стиля. Авторы подчеркивают универсальность разработанного курса и предлагают его использование не только в рамках указанного учреждения образования [3; 4];

– разработка трехэтапной модели построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся исследователями ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского». По мнению авторов, указанная модель создает условия успешной самореализации учащихся через повышение активности на занятиях и эффективности усвоения учебного материала [5, с. 29];

– исследование учебников по математике для старшей школы (Мурманск) с позиций их адаптированности для работы с учащимися с различными учебными стилями. В ходе исследования авторы приходят к выводу, что в учебной литературе доминируют задания, которые направлены на развитие одного-двух стилей. В этой связи Е. А. Богданова, В. Э. Черник указывают на

необходимость расширения типов дидактических заданий в целях расширения стиливого репертуара обучающихся [6];

– составление развивающих заданий, разработка специфических вариантов работы на занятиях в системе дополнительного образования, которые бы соответствовали идее персонального стиля обучения [7].

Еще Б. Л. Ливер в своих трудах высказывала идею о том, что все могут учиться. Неспособность к обучению может быть связана с невозможность учиться так, как предписывает программа, учебник или учитель. Такие современные авторы, как Е. В. Гнатенко, Г. А. Пучугина, А. М. Татаринцева, в рамках этой идеи говорят о столкновении стилей ученика и учителя. В своих исследованиях вышеназванные авторы предлагают построение процесса обучения таким образом, чтобы минимизировать этот конфликт и сделать образовательную среду благоприятной для развития индивидуального стиля.

Основная часть. Выборку исследования составили 100 обучающихся ГУО «Гимназия № 2 г. Барановичи», ГУО «Средняя школа № 14 г. Барановичи», ГУО «Средняя школа № 21 г. Барановичи». Из них 50 девушек и 50 юношей.

В результате эмпирического исследования, проведенного с использованием методики, предназначенной для диагностики стиливых параметров обучения, А. Саломон и Р. Фелдер, нами были получены следующие результаты. В измерении «активность—рефлексивность» категоризированы как:

– «активные» — 42 % испытуемых (им свойственно, что информация лучше усваивается, если она может быть сразу же применена. При этом стиле предпочтительнее групповая работа, материал лучше усваивается, если проговаривается);

– «рефлексивные» — 3 % испытуемых (более эффективна индивидуальная работа, материал лучше усваивается, если дается время на самостоятельную проработку его субъектом);

– «активно-рефлексивные» — 55 % испытуемых.

По второй размерности «чувство—интуиция» (рациональность—иррациональность):

– 49 % от общего числа респондентов идентифицированы как «рационально-иррациональные»;

– «чувство» — 47 % респондентов (более склонны к познанию фактов и соотношений между ними. Этот стиль более эффективен при решении задач, требующих оперирования точными данными);

– «интуиция» — 4 % респондентов (преобладание интуиции свидетельствует о склонности к познанию возможностей и абстрактных закономерностей, склонности к неопределенности. Испытуемые лучше достраивают незаконченные ментальные конструкции. Учащийся, использующий этот стиль, будучи устойчивым к неопределенности, вместе с тем более склонен к ошибкам).

В диаде «визуальный — вербальный стиль» распределение следующее:

– «визуальный стиль» — 23 % испытуемых (лучше воспринимают наглядные репрезентации информации и учебного материала);

– «вербальный стиль» — 7 % испытуемых (успешнее обучаются, если слышат вербальный текст или проговаривают материал);

– «визуально-вербальный стиль» — 70 % испытуемых.

В оставшемся измерении «аналитичность—синтетичность» учащиеся распределены следующим образом:

– «аналитичность» — 29 % испытуемых (направлены на исследование деталей изучаемого предмета, а не на понимание его в целостности. Преобладание этой характеристики дает субъекту возможность лучше ориентироваться в проблеме);

– «синтетичность» — 2 % испытуемых (лучше усваивают материал только при построении целостной картины объекта или явления, т. е. для понимания материала необходимо пройти всю цепочку логических рассуждений. Уровень компетентности в решении задач обычно больше, чем при аналитическом стиле);

– «смешанный стиль» — 69 % испытуемых.

Процентное распределение учащихся по стилевым параметрам обучения представлено на рисунке 1.

Выявлена статистическая тенденция к отличиям в выраженности стилевых параметров обучения у юношей и девушек. В частности, стилевой параметр обучения «синтетичность» более выражен у юношей, нежели у девушек ($t = 1,82$; $p = 0,07$).

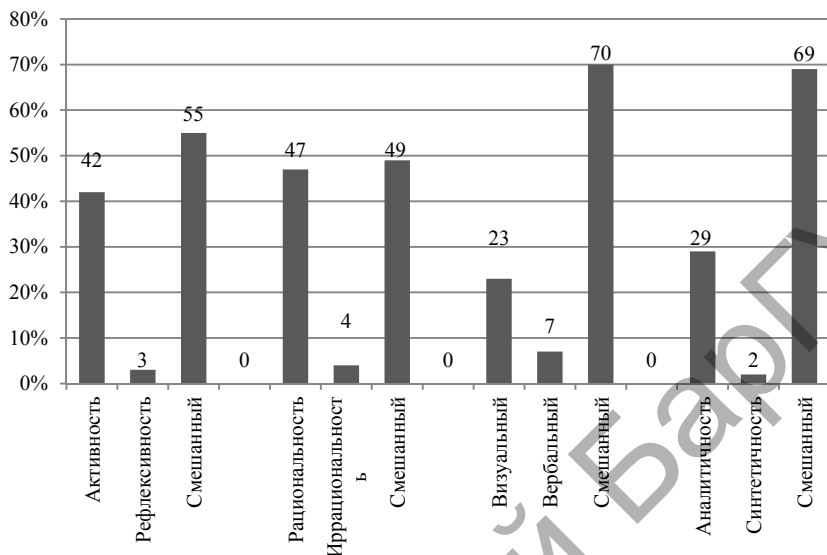


Рисунок 1 — Процентное распределение учащихся по стилям параметров обучения (по классификации Саломон и Фелдер)

Анализируя результаты исследования, можно говорить о неравномерной выраженности стиливых параметров обучения у учащихся юношеского возраста. Вместе с тем в четырех диадах стиливых параметров у большинства респондентов диагностирован смешанный стиль или, говоря другими словами, между двумя параметрами всех четырех стилей можно отметить баланс, что позволяет этим испытуемым быть адаптивными в любой обучающей среде. Также можно констатировать преобладание: а) активности над рефлексивностью (информация лучше усваивается, если сразу применяется; предпочтительнее групповая работа и проговаривание материала); б) рациональности над иррациональностью (склонность к познанию фактов и соотношению между ними; большая эффективность при решении задач, требующих оперирования точными данными); в) визуального стиля над вербальным (лучше воспринимаются наглядные репрезентации информации и учебного материала); г) аналитичности над син-

тетичностью (направленность на исследование деталей изучаемого предмета, а не на понимание его целостности).

Результаты эмпирического исследования с использованием теста Хони и Мамфорда по определению стиля обучения следующие. Непосредственно к типу «мыслитель» относится 45 (45 %) человек, «прагматик» — 20 (20 %), «теоретик» — 4 (4 %), «активист» — 17 (17 %), остальных — 14 (14 %) — мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два стиля).

По результатам статистического анализа имеет место тенденция к различиям в выраженности у девушек и юношей стиля учения «прагматик» ($t = 1,51$; $p = 0,13$). У юношей чаще, чем у девушек, выражен указанный стиль учения.

Заключение. Распределение стилей учения юношей и девушек представлено непропорционально. Анализируя результаты исследования, мы выяснили, что среди стилей учения у старшеклассников чаще всего преобладает стиль «мыслитель» и наименее часто встречается стиль «теоретик».

Первое ранговое место типа «мыслитель» в целом отражает направленность старшеклассников на самопознание и их склонность к рефлексии. Мыслители предпочитают обдумывание задачи активному участию. Они рассматривают проблему с разных сторон, собирают разнообразные данные и предпочитают все тщательно обдумать. Такая характеристика мыслителей сочетается с особенностью старшеклассников действовать не «здесь и сейчас», а быть устремленным в будущее.

Список цитируемых источников

1. Бухтеева, Е. Е. К проблеме формирования персонального познавательного стиля / Е. Е. Бухтеева // Вестн. РМАТ. — 2014. — № 3. — С. 104—108.
2. Легенчук, Д. В. Педагогическая поддержка индивидуального стиля учения студентов в системе многоуровневого непрерывного образования / Д. В. Легенчук // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 2. — С. 81—82.
3. Дятлова, К. Д. Развитие программы по формированию индивидуальных когнитивных стилей студентов первого курса / К. Д. Дятлова, И. А. Колпаков // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. — 2014. — № 3—4. — С. 45—50.

4. Дятлова, К. Д. Формирование индивидуальных стилей учения студентов / К. Д. Дятлова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. — 2013. — № 5. — С. 55—59.

5. Гнатенко, Е. В. Модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся / Е. В. Гнатенко, Г. А. Пичугина, Е. Г. Евдокимова // Гуманитар. науки и образование. — 2015. — № 4. — С. 24—29.

6. Чернюк, Л. А. О формировании персонального познавательного стиля учения студентов СПО / Л. А. Чернюк // Современная система образования: опыт прошлого — взгляд в будущее : сб. материалов VI Ежегод. междунар. науч.-практ. конф., посвященной Дню учителя. — 2017. — С. 128—132.

7. Богданова, Е. А. Развивающие задания в дополнительном образовании, составленные на основе идеи персонального стиля учения / Е. А. Богданова, Л. Я. Богданова // сб. материалов XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. ; под общ. ред. С. С. Чернова. — 2017. — С. 125—128.

Репозиторий БарГУ

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ

Материалы

III Международной научно-практической конференции
в дистанционном формате

(Барановичи, 30 октября 2019 года)

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко
Технический редактор Л. Н. Щербук
Компьютерная верстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 2019. Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Отпечатано на копировально-множительной технике.
Усл. печ. л. Уч.-изд. л.
Заказ. Тираж экз.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
225404 г. Барановичи, ул. Войкова, 21
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.
Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by.